

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Markéta Kubecová

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Co čteme dětem předškolního věku

doma a v mateřské škole

Reading to Young Children at Home and in Kindergarten

Bc. Markéta Kubecová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Co čteme dětem předškolního věku doma a v mateřské škole* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 12. dubna 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení této diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem participantům výzkumu za vstřícnost - při rozhovorech a vyplnění dotazníků. Děkuji manželovi a synům za podporu při studiu.

ABSTRAKT:

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké knihy čtou předškolním dětem rodiče a učitelky mateřských škol. Teoretická část vymezuje čtenářskou pregramotnost a předškolní věk, zabývá se setkáním s knihou v rodině a v mateřské škole. Vykresluje knihu jako médium, v kontrastu s dalšími komunikačními prostředky. Praktickou část je založena na smíšeném designu výzkumu: v kvantitativní části je použita metoda dotazníku a v kvalitativní hloubkové rozhovory. Respondenty jsou rodiče a učitelky mateřských škol. Nejprve jsou komparovány dotazníky a následně charakterizovány rozhodující faktory při výběru knih rodičů a preprimárních pedagogů. Dětem jsou nejčastěji předčítány pohádky a příběhy. Učitelky mateřských škol předčítají dětem bajky, rodiče ne. Navíc rodiče předčítají dobrodružnou literaturu. Tak se škola a rodina doplňují. Dětem je předkládána próza i poezie, naučná literatura i beletrie, jak doma, tak v mateřské škole. Dospělí předčítají starší knihy vydávané především nakladatelstvím Albatros či půjčované v knihovně, zároveň pečlivě vybírají nové tituly různých nakladatelství, např. Baobab a Meander. Dítěti je průměrně předčítáno 36 minut denně. Předčítání doma a v instituci vede k rozvoji čtenářské pregramotnosti a obohacuje kognitivní i emotivní život dítěte.

KLÍČOVÁ SLOVA:

čtenářská pregramotnost, literatura pro děti předškolního věku, výběr dětských knih, faktory ovlivňující výběr knih, mateřská škola, rodina, smíšený design výzkumu

ABSTRACT:

The aim of this dissertation is to discover what kinds of books are the preschool children read by both their parents and their preschool teachers. The theoretical part defines the preliteracy of the readers and the preschool age, and describes the children's contact with books both at home and at kindergartens. Defines a book in the terms of a medium being in contrast to other communication means. The practical part is based on a mixed design of the research: the quantitative part uses the method of a questionnaire, and the qualitative part draws on the in-depth interviews, the respondents being the parents and preschool education teachers. At first, the questionnaires are compared. The decisive factors in parents and preschool educators selection of the books are characterized afterwards. The children are most frequently read storybooks and bedtime stories. Preschool teachers read out fables, parents do not. Furthermore, parents read out adventure literature. Thus, the parents and the school complement each other. Both at home and at school, children come into contact with prose as well as fiction. Adults prefer to read out older books, published mostly by Albatros Publishing, or they lend books in a library. At the same time, they carefully choose new titles of various publishing companies, for example Baobab and Meander. A child is read 36 minutes per a day on average. Reading out loud both at home and at school helps to develop the preliteracy skills and enriches both the cognitive and emotional life of a child.

KEY WORDS:

pre-reading literacy, literature for pre-schoolers, choosing child books,
factors that influence the book selection, kindergarten, family,
mixed methods research design

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD	9
1. TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 ČTENÁŘSKÁ PŘEGRAMOTNOST	11
1. 2. 1 <i>Přegramotnost v racionalitě a emocionalitě dítěte předškolního věku</i>	<i>14</i>
1. 3 LITERATURA PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
1. 3. 1 <i>Literární žánry v předčtenářském období.....</i>	<i>16</i>
1. 4 LITERÁRNĚ-DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ESTETIKY	17
1. 5 PRVNÍ SETKÁNÍ DÍTĚTE S KNIHOU	19
1. 5. 1 <i>Komunikace rodičů s dětmi v raném věku</i>	<i>21</i>
1. 5. 2 <i>Výzkumy spojené se čtenářstvím v rodině</i>	<i>23</i>
1. 6 DOBA DIGITÁLNÍCH DOMORODCŮ	23
1. 7 ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
1. 7. 1 <i>Výzkumy spojené s rozvojem čtenářské přegramotnosti v mateřské škole..</i>	<i>27</i>
1. 8 INSPIRACE PRO PRÁCI S KNIHOU	29
1. 9 JAK POZNAT KVALITNÍ DĚTSKOU LITERATURU	32
1.10 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	33

2. EMPIRICKÁ ČÁST	34
2.1 CÍLE VÝZKUMU	34
2.2 HYPOTÉZY	35
2.3 METODY SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	35
2.3.1 Kvantitativní část	36
2.3.2 Kvalitativní část	37
2.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	38
2.4.1 Čtení v rodině z pohledu rodičů	38
2.4.2 Druhé kvantitativní šetření	46
2.4.3 Komparace dotazníkového šetření	53
2.4.4 Resumé hloubkových rozhovorů s rodiči	54
2.4.5 Resumé hloubkových rozhovorů s učitelkami	62
2.5 SHRnutí VÝZKUMU	69
3. ZÁVĚR	72
4. SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY:	74
4.1 ČASOPISY:	82
4.2 INTERNETOVÉ ZDROJE:	83
4.3 PORTÁLY:	85
5. SEZNAM PŘÍLOH:	87

ÚVOD

„Rostoucí využívání písemných materiálů v mnoha různých sférách života vedlo ke zvýšení všeobecné gramotnosti,“ konstatují sociologové (Giddens, 2005, s. 393). Čtenářská (literární) gramotnost v sobě skrývá dvě schopnosti: čtení a psaní. Tedy nejen schopnost rozlišit grafémy i fonémy, ale také textu porozumět. To, jak jsme schopni dovednost čtení užívat, nazýváme funkční gramotnost. „Je všeobecně známo, že klíčovou dovedností čtenářské gramotnosti, kterou si dítě osvojuje v prvním roce školní docházky, je čtení. Jelikož v současné době představuje osvojení dobré čtenářské dovednosti „klíč, kterým se dítěti otevírají dveře ke vzdělání“, dostává se do centra české vzdělávací politiky i zájmu odborné i široké veřejnosti téma podpory i již v předškolním období.“ zdůrazňují Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 1–2) a pokračují: „Předškolnímu období je v posledních letech přikládán velký význam i z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. Gramotnost v preprimárním vzdělávání (tzv. pregramotnost) je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 2, 6)

Lepilová se domnívá, že by si oblast pregramotnosti zasloužila více pozornosti: „Teorie výchovy literaturou jako výchovy ke čtenářství na ZŠ měla u nás sice své badatele, ale stává-li se svět dětské literatury určené nejmenším dětem opravdu světem jiných adresátů, o tom zatím víme poměrně málo.“ (Lepilová, 2014, s. 9) V tomto se natolik ztotožňuji s Lepilovou, že jsem se rozhodla otázkou čtenářské pregramotnosti v předškolním věku zabývat. Co dnes vlastně čteme předškolním dětem jak doma, tak v mateřské škole,¹ s jakými knihami, tedy vyloženě texty, potažmo příběhy, pohádkami a básněmi, bajkami, encyklopediemi a básněmi se děti v předškolním věku setkávají, je předmětem mého zájmu. Nebudu se zabývat ilustrací dětských knih ani rozvojem mateřštiny. Myslím si, že by se tím práce stala méně přehlednou, i když s dětskou literaturou velmi úzce souvisí, takže je prakticky nemožné se jim vyhnout. Zajímat se budu spíše o vliv literatury na utvářející se osobnost předškolního dítěte, a to jak na jeho intelekt, tak prožívání.

¹ Dále jen „MŠ.“

Praktická část práce přiblíží, co čtou předškolním dětem jejich rodiče i učitelé a učitelky mateřských škol² a také jak učitelky MŠ s Rámcovým vzdělávacím programem³ v oblasti rozvíjení čtenářské pregramotnosti pracují. Současný RVP PV se věnuje tomuto tématu, co se týká stimulace a rozvíjení komunikačních kompetencí dítěte:

“- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní

- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016, s. 12)

Nabídka učitele dítěti má zahrnovat v oblasti Dítě a jeho psychika, konkrétně v podoblasti Jazyk a řeč:

„- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo

- přednes, recitace, dramatizace, zpěv

- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen

- prohlížení a „čtení“ knížek

- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů“

A pak v oblasti Dítě a společnost jako nabídku učitele:

“- tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu

- receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének)

- setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro

² Dále pouze „učitelky MŠ“, s politováním konstatuji, že mužů je v oboru minimum.

³ Dále jen „RVP PV“.

předškolní dítě“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016, s. 25). RVP PV se odvolává na Helusův Osobnostně orientovaný model výchovy (Helus, 2004), zohledňování individuality dítěte, čtenářské pregramotnost má význam pro jednotlivce.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Čtenářská pregramotnost

Na prvním místě je potřebné vysvětlit pojem čtenářské gramotnosti – například Tymichová říká, že „tištěná a psaná řeč je velmi vyspělou formou řeči. Myšlenky i obsahy sdělení jsou jasně formulovány, pojmů je přesně používáno v logických souvislostech, smysl textu je srozumitelný a jednoznačný“ (Tymichová, 1985, s. 7).

Altmanová klasifikuje čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová, 2010, s. 9). A mezi roviny čtenářské gramotnosti řadí: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a v neposlední řadě aplikaci (Altmanová, 2010). Proti tomu mezinárodní výzkumy PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA definují čtenářskou gramotnost jinak – „zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat“ (Altmanová, 2010, s. 7), nereflektují přitom ve své definici třeba vztah ke čtení. „Proto byla čtenářská gramotnost v rámci odborného panelu vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“ (Altmanová, 2010, s. 7). Osobně je mi bližší pojetí Altmanové, protože právě hodnoty jsou to, co by mělo naši společnost utvářet. Hodnotami se podrobněji zabývají Hejlová, Opravilová, Uhlířová a Bravená (2013).

Současný pohled na gramotnosti („v plurálu“) charakterizují Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 5): „Čtenářská gramotnost je také významnou součástí rozvoje dalších gramotností (přírodovědné, matematické, počítačové, mediální atd.).

Z tohoto pojetí bychom mohli také vycházet při operacionalizaci pojmu pregramotnost a analogicky bychom k němu mohli přiřadit příslušná adjektiva (čtenářská, matematická, přírodovědná aj.).“ V předškolním období se tvoří vztah ke knize: „Počátky pregramotnosti se utvářejí již u nejmladších dětí, ve chvíli, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v prvních dětských knihách „leporelech“, později, kdy jim rodiče předčítají knihy či si navzájem vyprávějí své vlastní příběhy. Významnou součástí tzv. předčtenářské výchovy v předškolním období je rozvoj vnitřní motivace pro čtení a s tím souvisejícího pozitivního vztahu ke čtení.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 7) Co není pregramotnost shrnuje doktor Brietley (1996, s. 67): „Čtyřleté a pětileté děti jsou často příliš rychle uváděny do metod čtení a tráví spoustu času luštěním písmen, takže čtou mechanicky a bez velkého zájmu a obsahu porozumění obsahu.“ Sovová mluví o tzv. aktivním sdělném čtení: „Zdá se to tak jednoduché: čteme tak, jak jako když běžně mluvíme, respektujeme principy přirozené řeči. Ale to znamená opustit ono lineární schéma „text – zvuk“ a rozšířit je o podstatný a kvalitativní aspekt: na základě obrazu slova iniciovat svou představivost.“ (Sovová in Wildová, 2012, s. 12)

Čtenářská pregramotnost⁴ podle Lepilové (1994) vede dítě předškolního věku do světa literatury podobně jako do dalších oblastí estetiky – pěveckých, tanečních a kresebných, které jsou charakteristické tím, že dítě baví. Při vyprávění příběhů⁵ a prohlížení knih se rozvíjí estetické vnímání, slovní zásoba, dochází k rozvoji fantazie a budování vztahu ke knize a čtenářství jako takovému. Pojem čtenářská pregramotnost se ve starší verzi RVP PV (Smolíková, 2004) neobjevoval, to bylo kritizováno Českou školní inspekcí⁶ (2011) i v akademických kruzích (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014), aktualizace připomínky reflektovala. Což by se podle mého mělo projevovat v současnosti i z hlediska profesní připravenosti učitelek MŠ, o které hovoří např. Průcha a Kořátková (2013). Kupcová (in Váchová, Kukačková a Kupcová, 2015,

⁴ Budu používat tento častější ustálený termín, např. Kořátkové a Průchy nalézáme synonymum předčtenářská gramotnost.

⁵ Naraci.

⁶ Dále jen „ČŠI“.

s. 101) shrnuje: „Vyprávění či předčítání příběhů významně přizpívá k rozvoji zejména verbálních schopností dítěte. Při poslechu si dítě trénuje svou schopnost soustředit se, udržet pozornost a také příběhu porozumět.“ Abychom rozvíjeli čtenářskou pregramotnost dítěte, budeme mu předčítat, vyprávět, ukazovat si s ním v knížkách, povedeme ho otázkami k aktivnímu poslechu. Poskytneme mu další umělecké možnosti k vyjadřování slyšeného: prožitkovou dramatizací, hudebně-pohybovou činností, hrou na tělo, kresbou, modelováním atd. Předškolní děti díky své fantazii nepotřebují dokonalé ztvárnění, stačí jim náznaky - šátky, látky, drobné rekvizity, stavebnice a další.

1. 2 Předškolní věk a jeho specifika

„Zdůraznění nejranějšího dětství jako senzitivního období neznamená uzavřenost, zformovanost, determinovanost, ale to, že v některých důležitých sférách se již tehdy objevují a utvářejí určité celoživotní či dlouhodobé dispozice, určité nasměrování, které se pak pod vlivem dalších podnětných situací specifikuje jako dimenze, v níž se dítě může realizovat a také, což je podstatné, samo chce realizovat nasměrovaným způsobem – v níž potřebu této realizace stále zřetelněji pociťuje, v níž si fixuje na shodné podněty určitou trvale či při nejmenším dlouhodobě platnou shodu v orientaci vlastních odpovědí.“ (Chaloupka, 1982, s. 61)

Předškolní věk je vývojovým obdobím v dětství, které skýtá neopakovatelné příležitosti formování osobnosti malého člověka, na kterého v tomto období působí především jeho rodina. Kde ho odradíme, můžeme vytvořit blok, kde ho navnadíme, můžeme ho pozitivně naladit na celý život – to bychom měli mít na paměti i při přístupu ke knize. Náš přístup ke čtení může děti ovlivnit, protože jako učitelky MŠ, býváme s dětmi zpravidla od tří do šesti let v intenzivním kontaktu. „Tím, že dítě v literatuře nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje úplně nové. Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci dítěte, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte.“ (Hník, 2014, s. 55) Kořátková dodává: „i dítě s dobrým rodinným zázemím prožívá konflikty a zklamání, neorientuje se v míře nesrovnalostí a nebezpečí konkrétně souvisejících s jeho osobou a nejbližšími lidmi“

(Koťátková, 1999, s. 12). Právě příběhy určené nejmladším dětem jim mohou pomoci prožít se svým hrdinou rozhodnutí, která by v reálném životě nezvolily.

1. 2. 1 Pregramotnost v racionalitě a emocionalitě dítěte předškolního věku

Předškolní věk se projevuje zvýšenou aktivitou a emocionalitou zdravého dítěte (Vágnerová, 1999), to vidíme i při práci s knihou, která podle Hníka (2014) stimuluje nejen racionální, ale i afektivní složku osobnosti dítěte, tím dochází k harmonii. Do budoucna může práce s knihou sloužit dítěti, které nastoupí do školy, jako kompenzace „paměťového osvojování učiva, které, jak je doloženo, je v současné škole v nezdravé převaze“ (Hník, 2014, s. 55). Knihy pro předškolní děti obsahují pohádky, říkanky a příběhy, které fantazii nekladou meze, poskytují nekonečné množství informací, myšlenek i emocí. Lepilová popisuje: „Svět předškoláka je plný fantazie a kouzel. Rozumový vývoj lze výchovou podporovat. Aby dítě chápalo předčítané slovo ve vyprávění, musí poznávat své okolí.“ (Lepilová, 2014, s. 14)

Chaloupka (1982, s. 73) přibližuje, že: „Vnímání není proto pouze pasivní odraz vnímaného, jakési jeho okamžité obtisknutí ve vědomí, nýbrž je dynamickou, procesuální činností, spojenou s celkovým obsahem psychiky vnímajícího subjektu, s jeho city, potřebami, zájmy, myšlenkami – samo pochopení vjemu jako poznávací činnost souvisí s myšlením a pamětí, např. se srovnáváním vnímané skutečnosti a jiných vjemů, se zkušeností, s odhadem.“

„Prožitek lze obtížně vyjádřit, sdělit a pozorovat, právě pro svou vnitřní individualitu. Prožívání proniká navenek verbalizováním, řečí výrazu a tělové účasti. Na dětském výrazu je většinou čitelnější, neprobíhá zde tak výrazná autocenzura psychických procesů. To, jak jeden vyjadřuje prožitek, nemusí druhý chápat ve stejném smyslu, nemusí jeho prožitku porozumět, přijmout jej a adekvátně na něj reagovat,“ podtrhuje Koťátková (1999, s. 36). Silné prožívání příběhu můžeme na dětech předškolního věku zjevně pozorovat a učitelkám MŠ může pomoci v pedagogické diagnostice. Někdy dítě příběh později interpretuje natolik živě, jakoby jej samo skutečně prožilo. Vágnerová říká, že „děti užívají (vytváření) scénářů pro zpracování vlastních zkušeností, příběhů jiných lidí a dokonce i pohádek.“ (Vágnerová, 1999,

s. 193) A dále: „v emoční oblasti je důležitý rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí“ (Vágnerová, 1999, s. 201).

Šmelová (2004, s. 8) uvádí, že: „prostřednictvím literárních textů je ovlivňována intelektuální, smyslová i emocionální stránka dítěte. Umělecké slovo je též nenahraditelné v rozvoji a postupném obohacování slovní zásoby dítěte, jeho vyjadřovacích schopnostech, uvědomování si krásy rodného jazyka. Je zdrojem poznávání a postupné orientace v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Oblíbení hrdinové pohádek a dětských příběhů jsou častými vzory napodobování, chování a prožívání dětí. Přesto si musíme uvědomit, že literatura pro předškolní věk má často neliterární podobu. Proměny slova ale dávají základ různým druhům umění pro tento věk i různým typům knihy.“ Helus (2004) tuto expanzivní iniciativnost nazývá mentální, duševní expanzí.

Vidíme, že vkus dítěte je prostřednictvím knihy tříben, jak bude podrobněji rozvedeno níže v kapitole o literárně-dramatické výchově jako součásti estetiky. V předškolním věku se „představivost, fantazie, myšlenkové pochody se dostávají na úroveň, která dovoluje vykládat si svět kolem sebe, „zabývat“ se jím.“ (Helus, 2004, s. 204) Vidíme, že při procesu získávání vztahu ke knize je důležitá určitá míra zralosti v rozumové i emoční oblasti, proto je klíčová volba nejen témat, ale také žánrů dětské literatury, které rodič nebo učitelka MŠ zvolí.

1.3 Literatura pro děti předškolního věku

Literatura pro děti předškolního věku je specifická svým zaměřením na dětského posluchače, co se týká témat, žánrů, rozsahu s přiměřenou lexikálně-sémantickou úrovní obsahu. Probouzí v dětech vztah k mateřštině, četbě, čtení, knihám a potažmo i k lidem a celé společnosti, dítě jejím prostřednictvím vnímá emoce, nenásilně je vedeno k novým poznatkům a v neposlední řadě se rozvíjí jeho fantazie. Funkce literatury pro děti jsou podle Peterky (2007): socializační (podporuje schopnost dítěte být samo sebou a žít s druhými lidmi), formativní (rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností), vzdělávací či poznávací (podněcuje zájem o široké poznání

života) a imaginativní (rozvoj hravosti, tvořivosti, fantazie). Víme, že narací v dětech podporujeme prosociální citění: „Příběhy a jejich využití v práci s dětmi nám dávají mnoho příležitostí, jak rozvíjet jejich sociální dovednosti – zejména dovednost domluvit se s druhými dětmi, respektovat jejich názor, vyjádřit a obhajovat svůj vlastní i schopnost vcítit se do pocitů druhého (empatii).“ (Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková, 2015, s. 112)

Některým dětem rodiče předčítají už v jeho prenatálním vývoji. Jak se vyvíjí setkávání dítěte s knihou od jeho narození? Dítěti se prvně do ruky v kojeneckém věku dostanou omyvatelné gumové knížky s jednoduchými dekorativními obrázky, které neobsahují text, později v raném dětství leporela, v batolecím věku bilderbuch⁷, omalovánky, vystřihovánky, prostorové knížky, knížky – hračky, kde některé ilustrace skládají z dílků tzv. puzzle, knížky interaktivní (s tlačítka a zvuky zvířat, aut), zpívající a „edukativní“ zpívající a dnes už i „mluvící“ knížky.

Rodiče je pochvalují zejména při cestování. „Čtení knih je jednou z nejlepších odpočinkových činností dítěte. Dospělý vychovatel má s dítětem vždy mluvit o tom, co mu čte, zeptat se ho, jak se mu pohádka líbila, jestli má nějaké dotazy, zda něčemu nerozumělo,“ akcentuje Špaňhelová (2006, s. 43–44).

1. 3. 1 Literární žánry v předčtenářském období

Dětem můžeme číst či recitovat poezii: básně a lidová říkadla (rčení, rozpočítadla, škádlivky). Básně jsou užívány při cvičení, jsou zhudebňovány. Bývají poučné, vtipné, jejich devizou je snadná zapamatovatelnost díky pravidelnosti rýmu. V *Informatoriu* Komenský (1991, s. 37) matkám doporučuje říkat dětem básně: „Podobné jest, co se o básnictví říci může: že jeho počátek hned za počátek řeči jde; protože dítě, jak slovům rozuměti začíná, hned v harmonii a rytmech kochati začíná.“ Z prozaických útvarů slýchává dítě povídku s dětským hrdinou, bajku a pověst, první místo zaujímá pohádka (Chaloupka, 1982). Svobodová a Švejdová (2011, s. 107–108) ji přibližují takto: „Pohádka není pravda ani lež. Pohádka je fantastický příběh, jehož

⁷ Kniha, kde převládá ilustrace a text je pouze minimální.

fabule je ověřena generacemi posluchačů a později čtenářů i diváků. Opakovanou interpretací se příběh ustálil v optimální podobě, která obvykle nepostrádá napětí a v níž nacházíme jistotu, že nakonec i přes mnohé útrapy a nástrahy dobro zvítězí nad zlem, dobré skutky budou po zásluze odměněny a zlé potrestány, stejně jako dobrý člověk dosáhne štěstí a zlý upadne do záhuby, pokud mu není dána možnost nápravy, což obvykle není (nebo k tomu došlo autorským zásahem v pozdějším uměleckém zpracování pohádky).“

Sociologové si všímají, že v klasických pohádkách většinou prožívá dobrodružství muž jako „hrdina, soudce, policista, král“ (Giddens, 2005, s. 115), zatímco postava ženy je pasivní.⁸

1.4 Literárně-dramatická výchova jako součást estetiky

„Výchova dětského čtenáře,“ jak připomíná Homolová, „již na úrovni předčtenářské je velmi žádoucí. Péče o čtenářství dětí se institucionálně realizuje v podmínkách mateřské školy a literární složky estetické výchovy.“ (Homolová, 2009, s. 6) Knihu jako literární dílo můžeme s dětmi aktivně sledovat z hlediska estetiky, vnímat nejen text, ale i ilustraci a grafiku. Roku 1750 Alexander Gottlieb Baumgarten estetiku, z řeckého *aisthetikos* = vnímavost, cit pro krásu, vymezil jako vědu z filozofie svým spisem *Aesthetica*. Estetika se zabývá krásnem a jeho působením na člověka (Gilbertová a Kuhn, 1965). Estetické působení na dítě může být funkcionální – nahodilé nebo intencionální – záměrné, v obou případech vede dítě k třibení vkusu. Chaloupka (1982, s. 63) zdůrazňuje „důležitost vstupních estetických podnětů pro raný dětský věk je ostatně uznávaná snad odevždy.“

Do estetické výchovy patří výchova hudební a taneční, výchova mimouměleckými prostředky (estetika prostředí, přírody), výtvarná výchova a literárně-

⁸ To můžeme jako rodiče i učitelky MŠ spolu s dětmi reflektovat, může to být důvod našeho společného zamyšlení, může to být podnětem pro domýšlení jiného průběhu děje pohádky, jakési nové adaptace, i když ne třeba v psané formě, jako inspirace nám může sloužit např. kniha D. Mrázkové *Co by se stalo, kdyby ...*

dramatická. Svobodová se Švejdovou (2011) vidí literárně-dramatickou výchovu jako aktivní proces, rozvíjející intelekt, intuici, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, toleranci, empatii, komunikativnost a autentičnost. Zdůrazněno je prožitkové učení, které dítě obohacuje.

V předškolním období předčítá text dospělý. Koťátková s Průchou (2013) vidí práci s textem jako zdrojem informací, ale také s textem uměleckého zaměření. Tomková (in Koťátková, 1998, s. 158) připomíná, že „literární umělecký text je osvědčeným prostředkem výchovy a vzdělávání. Má své místo nejen ve škole, ale i v rodině a v aktivitách volného času dětí, mládeže i dospělých.“

Tymichová (1985, s. 7) upřesňuje formativní úkol textů: „Krásná literatura i v pozdějším věku obohacuje duševní obzor dítěte, tříbí jeho vkus, prohlubuje jeho mravní a estetické cítění, pomáhá utvářet a dotvářet charakterové vlastnosti.“ Tomková, sleduje vliv knihy na rozvoj osobnosti dítěte: „Literatura je především zdrojem námětů, témat, konfliktů, rolí, materiálem, jehož prostřednictvím dochází k sociálnímu učení.“ (Tomková, in Koťátková, 1998, s. 205) Jak také uvádí Toman (2010, s. 10): „V literárním díle je poznávání života a světa nerozlučně spjata s jejich hodnocením, a vyjádřením autorova ideového postoje k ztvárněné skutečnosti.“

Lepilová (2014, s. 15) dokládá vliv literatury na rozvoj řečového projevu dítěte: „V rozvoji řeči, poznání a myšlení má nezastupitelné místo slovesné umění. Má však dítě schopnost esteticky umění prožívat? Náš výzkum naznačil, že dítě si esteticky osvojuje jemu čtený umělecký text nejen díky dovednosti konkrétně si představovat, ale i díky vlastní fantazii rozvíjené také kresebně, hudebně a ve spojení s pohybem.“ Právě rozvíjení příběhu estetickými prostředky výtvarně a hudebně by mělo být pro učitelky MŠ samozřejmostí.

Dříve se podle Gebhartové v mateřských školách při literární výchově zdůrazňovala výchova literaturou a výchova k literatuře, tedy estetický vliv textu na předškoláka, a zároveň bylo dítě vedeno k úctě ke knize, zdůrazňovalo se opatrné zacházení (Gebhartová, 1987).

„Pokládáme však za nutné připomenout, že komplexnost různých estetických a v užším smyslu uměleckých podnětů, působících na dítě, umožňuje výrazný transfer

emocionální prožitkovosti, který je ovšem v tomto věku, ale i později bází prožitkovosti estetické.“ (Chaloupka, 1982, s. 106–107) Není důležité pouze, že dětem předčítáme, ale že zároveň záleží na tom, co jim předkládáme. A právě na volbu knihy se zaměřuji v praktické části této práce.

Současný trend nás vede k větší aktivitě, jak naznačuje Hník: „Bude-li v literární výchově plnohodnotně zastoupena tvořivá literární expresivita, může tvořivě orientovaná literární výchova pozitivně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte již proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností.“ (Hník, 2014, s. 55) Ten ve své *Didaktice literatury* mluví o tzv. zážitkové literární výchově, která však nemá být podle něj relaxační a odpočinková, ale naopak významně aktivizační (Hník, 2014).

Koťátková a Průcha (2013) vidí jako klíčové metody práce s textem: slovní, názorné a dramaticko-inscenační. Koťátková jinde hovoří o dramatické hře v předškolním věku, která skýtá „prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.“ (Koťátková, 1999, s. 34) Jako vhodné metody a formy práce v předškolním věku označuje také Svobodová metody prožitého a kooperativního učení hrou a činnostmi založenými na zážitcích (Svobodová, 2010).⁹

1.5 První setkání dítěte s knihou

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) konstatují, že v předškolním období působí na dítě mateřská škola a také jeho rodina, řady cílů předškolního vzdělávání dítěte dosahuje prostřednictvím spolupráce mezi nimi. Učitel národů říkal: „Všeobecně také vtip a rozum dětem brousí fabule neb básně o živočiších aneb o čemkoli vtipně složené. Poslouchají zajisté takových rozprávěk místo historií rádi, a pamatují je sobě snadně. A poněvadž v takových rozumně složených parabolách nějaké mravné naučení obyčejně se zavírá, může se jich dítkám pro dvojí potřebu přát: i aby na ten čas mysl jich něčím libým zanášela byla, i pomaličku to, což se potom hoditi bude, v nich vázlo.“ (Komenský, 1991, s. 31)

⁹ Na UK vyučuje předškolní pedagogy literárně-dramatickou výchovou Soňa Koťátková. Na JČU předávají své zkušenosti v této oblasti Eva Svobodová a Stanislav Suda (ten externě i na DAMU) a na VOŠ Pedagogické ve Svatém Janu pod Skalou boromejka Angelika Ivana Pintířová.

Většinou je rodina místo, kde se dítě prvně s knihou setkává. Komenský viděl základy výchovy a vzdělávání v „lůně mateřském“, tedy přímo u rodičů. „Otázka citových vazeb malého dítěte je pro naše téma jednou z podstatných a zdá se, že soudobá psychologie ji z řady důvodů věnuje více pozornosti, než tomu bylo dříve, zejména je hlouběji zkoumán citový vztah dítěte k rodičům, potřeba citového bezpečí, rodičovské lásky a citové odezvy,“ potvrzuje Chaloupka (1982, s. 67). Koneszová (2008, s. 2) rovněž akcentuje význam rodiny: „Rodina je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Vyprávěná nebo přečtená pohádka má pro vývoj řeči, fantazie a duševních kvalit mnohonásobně větší význam než sebekrásnější pohádka v televizi.“

Vyprávěná nebo přečtená pohádka s osobou blízkou, je velmi důležitá, protože citový vztah k osobě, která vypráví nebo čte, je nesmírně užitečný a má pozitivní efekty. Kropáčková, Wildová a Kucharská také nevidí bazální zkušenost dítěte s literaturou až v mateřské škole: „Oni (*rodiče*) jsou těmi prvními, kteří počátky pregramotnosti u dětí kladou. Po narození na dítě hovoří, učí ho první slova, ukazují mu předměty, obrázky, čtou mu z prvních knih, učí ho básničky, sledují s ním pohádky, vyprávějí si s ním při různých situacích atd. Jejich role v rozvoji pregramotnosti je naprosto nezastupitelná a předškolní vzdělávání by tento potenciál mělo umět maximálně využít (společné návštěvy knihovny, společné předčítání knih v MŠ, společné řešení „čtenářských“ úkolů, společné projekty pro rodiče a děti – např. výroba první knihy atd.).“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 16)

Šístková připomíná zahraniční pojem *family literacy*, jde o rodinnou gramotnost: „Rodiče jsou vůbec prvními učiteli dětí. Sledují jejich vývoj po mnohem delší dobu než učitel. Sledují cestu dětí od jejich narození po jejich první zkušenosti s knihou, obrázkem, textem. Jsou to právě oni, kdo dětem předkládá první podněty a formuje tak jejich budoucí vztah ke knize a čtení vůbec.“ (Šístková, in Wildová, 2012, s. 38)

Vágnerová (1999, s. 202) mluví o rodině jako „soukromém prostředí, které je zdrojem jistoty a bezpečí.“ Dítě se „naučí komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení

konfliktních situací atp.“

Jak dokládám, rodina hraje v rozvíjení čtenářské pregramotnosti velkou roli, předčítání blízké osoby je pro dítě silným zážitkem. Ať se jedná o předčítání rodiče, prarodiče nebo staršího sourozence. Výhodou předčítání z mého pohledu je, že rodiče nestojí téměř žádný čas na přípravu. A tak, i když je rodič unavený a potřebuje svému dítěti věnovat pozornost, snadno sáhne po dětské knize a prakticky bez přípravy se může dítěti intenzivně věnovat a přitom sám vlastně relaxovat. Stačí pouze mít bohatou vlastní knihovnu s repertoárem dětské literatury.

1. 5. 1 Komunikace rodičů s dětmi v raném věku

V souvislosti s porozuměním textu jako nezbytnou součástí pregramotnosti bude nejdřív potřebné nahlédnout na komunikaci rodičů s dětmi v raném dětství jako takovou. Brietley pohlíží na matku jako na odbornou učitelku jazyka: „Matčina metoda výuky řeči je přímou metodou, která je stejná ve všech zemích a jejíž postupy jsou všude běžné. Matka mluví (či měla by mluvit) k dítěti dříve než může rozumět. Od rána do večera přes ně plyne řeč jako voda z čerstvě tryskajícího pramene.“ (Brietley, 1996, s. 52)

Podobně to charakterizuje i Chaloupka (1982, s. 138): „Bezprostřední sepětí rodičů, zejména matky, s rozvojem řečových činností dítěte otvírá brány partnerským rozhovorům mezi dospělým a dítětem, které mají ještě další význam. Malé dítě konfrontuje sebe sama s prostředím rodiny, rodiče jsou pro ně prvními identifikačními vzory.“ Hovoříme o *primární socializaci* (Hartl, 1993).

Hůrková–Novotná se Šrámkovou (1984, s. 44) k tomu dodávají: „V prvních letech života se dítě učí mluvit tak, že si osvojuje a napodobuje řeč osob svého okolí. Velmi záleží na rodičích, kteří jsou pro své děti vůbec prvními mluvními vzory.“

Průcha (2011, s. 98) odhaluje rozdíly mezi komunikací otce a matky s dítětem „jsou shromážděny nálezy o tom, že se otcovská řeč a mateřská řeč odlišují zejména po lexikální stránce (např. řeč otců používá častěji neobvyklá slova, jimž dítě nerozumí), ale i v pragmatické rovině řečového chování.“ Klíčovou úlohu matky

nezpochybňuje: „Při objasňování toho, jak reálně funguje jazykový input poskytovaný dospělými dětem, se postupně přicházelo na to, že významnou roli v tomto fungování má jazyková senzitivita matek. Je to schopnost matek, zřejmě neuvědomovaná, rozpoznávat, v jakém stavu jazykového vývoje se nacházejí děti v určitém věkovém období, a podle toho přizpůsobovat svou řeč.“ (Průcha, 2011, s. 101)¹⁰

Podle Vágnerové (1999, s. 224): „rodiče dítěti kladou otázky a očekávají, že dítě bude adekvátně reagovat. Rodičovské otázky mívají stimulační charakter, např. podporují rozvoj dětského vyprávění a regulují je.“ Roli kooperace rodičů při tvorbě jazykového kódu dokládá Průcha (2011, s. 124): „Empirické nálezy dokládají, že na komunikaci otců s dětmi má vliv to, jaký je stav soužití mezi rodiči. Tato komunikace je intenzivnější v těch rodinách, v nichž se rodičovští partneři vzájemně podporují a intenzivně komunikují i sami mezi sebou. Některé nálezy naznačují, že komunikace otců s dětmi je mnohem více než v případě matek podporována či naopak ohrožována kvalitou vztahů mezi rodičovskými partnery.“

Průcha si znovu všímá zároveň toho, že stimulace každého z rodičů se může lišit: „Na druhé straně se zjišťuje, že zatímco komunikace matek probíhá nejčastěji při činnostech týkajících se péče o dítě (krmení, oblékání, přebalování apod.), otcové komunikují s dětmi nejintenzivněji v situacích hry. V důsledku toho některé výzkumy dokládají (např. u amerických otců), že děti reagují pozitivněji na otce než na matky, když si chtějí hrát.“ (Průcha, 2011, s. 123) Ale nejsou to jen rodiče, kdo na děti v rodině působí: „Soubor sociálních faktorů působících na jazykový vývoj dítěte v rámci rodiny je pestrý.“ (Průcha, 2011, s. 146)

Průcha jmenuje tyto: struktura rodiny, sourozenci a další členové rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů, úroveň vzdělání rodičů (Průcha, 2011). Špaňhelová (2006, s. 28) hovoří o tvorbě hodnot u předškolního dítěte: „Dítě hodnotí, co je pro něj žádoucí, dobré a co je naopak nežádoucí a zlé. Zaujímá hodnotící postoj k věcem, lidem, situacím. Dítě se učí zastávat nějaký názor nejprve spolu s rodiči, pak

¹⁰ Ilustrativním příkladem rodičovských aktivit k rozvoji čtenářské pregramotnosti byla Božena Havlová (rozená Vavrečková), matka našeho prvního porevolučního prezidenta Václava Havla a Ivana Havla. Jako výtvarnice tvořila pro své syny plakáty, například vytvořila cyklus Abeceda (Havel, 2003).

samo. Rodič je tím základním člověkem, který ukazuje dítěti, co je správné, co má opravdovou hodnotu pro jeho život a co naopak správné není.“

Zajímavým dokladem o vlivu rodiny na vztah ke knize dokládají čeští autoři dětské literatury, kteří vzpomínají na své první setkání s knihou a na to, kdo jim četl. Eva Bernardinová vypráví, že první, kdo jí četl, byla babička. Ivona Březinová přičítá své první setkání s knihami nejen rodičům, ale také prarodičům. Martina Drijverová říká: „Četla mi maminka, denně a dlouho.“

„Otec nám často a rád za dlouhých zimních večerů četl,“ vypráví Jiří Havel. Karel Šiktanc vzpomíná: „Pohádky Němcové a Erbena mi četla maminka i tatínek.“ Jan Vodňanský líčí, jak mu maminka četla vždy při večeři, a tak si dodnes při jídle čte (Hutařová a Hanzová, 2003, s. 36, 50, 107). Na těchto několika vzpomínkách vidíme, že předčítání knih rodiči a prarodiči může mít vliv i na volbu povolání jedince.

Opačný efekt popisuje Žáček: „Ze svých knížek mám nejraději Aprílovou školu. Nejspíš proto, že mi s ní pomáhaly moje děti. Ne že by za mě psaly básničky, ale dokázaly mě vtáhnout do zázračného světa dětí. Dnes mi v tom pomáhají vnučky.“ (Žáček, in Hutařová a Hanzová, 2003, s. 137)

1. 5. 2 Výzkumy spojené se čtenářstvím v rodině

Prázová, Homolová, Landová a Richter ve svém výzkumu (2014) zjistili jako předpoklady k vytvoření podpory čtení v rodině: klid, čas a vhodnou nabídku knih. Akcentují, že příklady táhnou, doporučují společné domácí předčítání a povzbuzují předně otce, kteří jsou podle výzkumů méně aktivními čtenáři. To, že otcové méně čtou, máme potvrzené i z mezinárodních výzkumů PISA (2011). O tom, že společně trávený čas rodiny nad knížkou má formativní vliv na děti, není pochyb. Ale atmosféra důvěry působí na všechny členy rodiny. A jaký je pohled na dospělé čtenáře doma očima dětí starých 6 – 8 let?

Děti vnímají své čtenářské zázemí v rodině tak, že maminky více čtou knihy a časopisy, zatímco tatínkové noviny (Prázová, Homolová, Landová a Richter, 2014). Nastíníme si nyní, jak jsou na tom se čtením dětem v jiných evropských zemích podle

mezinárodních výzkumů PIRLS (2011): Předčítání knih je oblíbená aktivita zejména v anglicky mluvících zemích, v Nizozemsku, Finsku, Rusku a Německu (min. 70 % rodičů dětem předčítá). Předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má ve všech sledovaných zemích pozitivní vliv na výsledku žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli. S narůstajícím počtem hodin čtení rodičů (knihy, časopisy, noviny, pracovní materiály – v tištěné i elektronické podobě) roste i výsledek žáků.

1. 6 Doba digitálních domorodců

Knih jako médium náleží do kontextu ostatních prostředků komunikace. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání¹¹ (Jeřábek, Tupý a kol., 2016) je multimediální výchova řazena jako tzv. průřezové téma spolu s environmentální výchovou, výchovou demokratického občana, výchovou v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchovou: „Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců.“ (Jeřábek, Tupý a kol., 2016, s. 138)

Podle RVP PV (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016) si dítě předškolního věku vytváří základy pro práci s informacemi. Učitel a učitelka mateřské školy v oblasti Dítě a jeho psychika, konkrétně Jazyk a řeč, nabízí: “činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016, s. 18) Avšak jak rodiče, tak učitelky MŠ si zároveň uvědomují rizika tzv. kyberprostoru, kde se ztrácejí zábrany, stírá se fikce a skutečnost. Záleží na časové dotaci, kterou dítě sledováním médií stráví (Říčan, Pithartová, 1995). Dítě by mělo prožívat více vlastních příběhů než těch, které vidí v televizi.

Pro předškolní děti vhodné výukové příběhy s tematikou mediální výchovy

¹¹ RVP ZV je směrodatný nejen pro ZŠ, ale také např. pro školní družiny a volno-časová střediska.

nalezneme na slovenském portálu ovce.sk.¹² Na jedné straně se obáváme o práci s informacemi a čtení v dnešní digitální době (Spitzer, 2014). Naproti tomu: „Všechny výzkumy, které se v poslední době zaměřily na vztah mezi internetem a čtením, došly k tomuto závěru: mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.“ (Trávníček, 2011, s. 27) Děti se dnes narodí do společnosti, která denně s tzv. novými médii pracuje, proto jim říkáme mediální domorodci nebo *internauti*, jak je pojmenoval Trávníček (2010, s. 15): „Internaut je pravidelný uživatel internetu. Užívání internetu se pro něj stalo civilizační samozřejmostí.“

Čtení knihy, kterou děti znají z rozhlasu od skřítky Hajaji či z Večerníčku, zaujme. Otázkami snadno zjistíme, zda děti porozuměly obsahu a identifikují postavy i jejich vzájemné vztahy. „Dle závěrů ČŠI vyplynulo, že děti projevovaly přirozený zájem o knihy i encyklopedie a měly k nim neomezený přístup, ale předškolními pedagogy nebyly dostatečně stimulovány k samostatnému vyhledávání informací. Většina předškolních dětí před vstupem do ZŠ projevovala nejenom zájem o písmena, ale taktéž některá z nich již uměla rozlišovat.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 11–12) V aktuálním RVP PV dítě před nástupem do školy např. umí „poznat napsané své jméno.“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016, s. 18)

Kupcová (in Váchová, Kukačková a Kupcová, 2015) nerada přiznává, že se z dospělého, který dříve vyprávěl či předčítal, stává dnes pouhý pomocník při výběru DVD. A tak nabádá učitelky mateřských škol, aby se vrátily ke knize a práci s příběhem i říkankami. Hník vidí knihu jako protiváhu k masovým médiím: „Zatímco témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří (re-konstruuje), v pojetí moderních recepčních teorií dokonce teprve konstatuje, v médiích typu televize, internetu a počítačových her bývají témata i smysl mnohdy prefabrikovány a pro re-konstrukci v nich bývá nepoměrně méně prostoru.“ (Hník, 2014, s. 55) Průcha vidí vliv televize na předškolní dítě: „Při hodnocení vlivu jazykového inputu působícího na vývoj dětské řeči z různých zdrojů nelze pominout vliv televize. Toto médium je dnes přítomno asi ve všech rodinách a mnoho dětí je mu vystaveno (v různém množství času) od raného dětství. Zatím ale není empiricky doloženo, jak působí televizní pořady

¹² Respektive česky <http://cz.sheeplive.eu/>.

sledované dětmi na jejich jazyk.“ (Průcha, 2011, s. 110)

V současnosti počítače, televize, tablety, různé mobilní telefony a interaktivní plochy i tabule patří k životu, záleží na tom, jak často a jak dlouho je používáme. Běžně usnadňují naši tvůrčí práci, můžeme je mít pro komunikaci nebo relaxaci. Dítě by mělo vědět, jak se na internetu chovat bezpečně. Ví, že prostřednictvím médií nebude trápit druhé (kyberšikana). Jako důležité vidím dětem ukázat možnost výběru – jestli se s příběhem seznámí prostřednictvím filmu, audionahrávky nebo raději sáhnou po knize. Můžou i zpracování porovnávat, což vede k vytváření názoru.

Knihu řadíme mezi média, bylo by chybou ji od dalších oddělovat, novým médiím se v době současného akcelerovaného pokroku techniky nevyhneme. Stejně jako oheň jsou média dobrý sluha, ale špatný pán. To je dobré předávat i dětem – ne slovy, ale vlastním příkladem, ať jsme v roli rodiče nebo pedagoga. Podle RVP PV dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže „projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016, s. 18)

1. 7 Rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Učitelky MŠ dobře znají tři hlavní cíle předškolního vzdělávání, a tak se při každé činnosti samy sebe ptají: Za prvé – Co se nyní touto aktivitou dítě učí? Za druhé – S jakou hodnotou se setkává? A za třetí – Jaký má při tom dítě prostor pro samostatnost? (RVP, Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016) I při činnostech zaměřených na čtenářskou pregramotnost bychom si tyto otázky měli klást. Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 3) proto dávají učitelkám další návod: „V České republice není smyslem tohoto období systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Smyslem je nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které pro budoucí výuku čtení a psaní budou potřebné a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností významně usnadnit.“

Dříve se v MŠ sledovala vhodnost zvolené literatury vzhledem k věku dětí,

uplatňovala se názornost, vysvětlovaly se dětem nové pojmy z textu. Bylo dbáno na umělecký, citový a morální přínos obsahu. Na učitelku byly kladeny nároky z hlediska přednesu - dýchání, artikulace, frázování, větné melodie, tempa a pomkl.

Dbalo se na to, aby při četbě udržovala oční kontakt a při nácviu básně s dětmi dodržovala metodický postup (např. Kádnerová, 1982). Myslím, že znalosti z fonetiky a praktické dovednosti z rétoriky jsou pro učitelku MŠ i dnes důležité, nejen když vypráví a předčítá dětem, ale také při kontaktu s rodiči. Z hlediska komunikační a intervenční kompetence pedagoga by měla učitelka užívat příjemný projev při denních rozhovorech s rodiči i při organizování a moderování dětských vystoupení apod. V rámci vysokoškolského studia bývá toto rozvíjeno v seminářích estetiky, českého jazyka a dramatické výchovy, na středních pedagogických školách se vyučuje v předmětu literární a jazykové praktikum.¹³ Ale nemusí to být pravidlem všude.¹⁴

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) se domnívají, že učitelkám MŠ chybí metodiky,¹⁵ nevedou podle výzkumů děti k vyhledávání informací, protože se podle jejich názoru s problematikou rozvoje čtenářské pregramotnosti při studiu nesetkala. Proto ve svém výzkumu vznáším otázku právě i na metodické materiály pro práci s knihou, se kterou se obracím na preprimární pedagogy.

1. 7. 1 Výzkumy spojené s rozvojem čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Výzkum ČŠI (2013) uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají materiálů pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dostatek. „Učitelky MŠ se při práci s knihou nemohou omezovat pouze na přípravu k čtení a psaní. K rozvoji čtenářské pregramotnosti je však potřeba přistupovat komplexněji a neopomíjet i další roviny pregramotnosti: vztah ke čtenému a psanému textu, porozumění čteného či vyprávěného textu, hledání souvislostí a hodnocení čteného a vyprávěného textu, domýšlení nedokončeného

¹³ http://www.spgspt.cz/plan_pedagogika.html

¹⁴ <http://www.sos-souhtyn.cz/files/svp/pedagogika.pdf>

¹⁵ V souladu s RVP PV vydává metodiky pro učitelky mateřských škol nakladatelství RAABE. Např. v knize *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí* (Váchová, Kupcová a Kukačková, 2015) nalézáme kapitolu *Literární příběh v životě předškolního dítěte*.

čteného či vyprávěného textu a zaujetí postoje k předčítanému textu a vyvození konkrétního poučení pro život. Tento přístup koresponduje s dosavadní informovaností učitelek mateřských škol o rozvoji čtenářských dovedností a současném pojetí osobnostně orientované výchovy, která se zaměřuje na rozvoj celé osobnosti dítěte.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 9)

„Mezi problematické oblasti v předškolním vzdělávání, kterým by předškolní pedagogové měli věnovat více pozornosti, patří: rozvoj receptivních jazykových dovedností, konkrétně vnímání a porozumění vyslechnutého textu; rozvoj jazykových dovedností produktivních, konkrétně správná výslovnost, celkový mluvený projev, souvislé vyjadřování ve větách.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 11–12)

Další šetření ČŠI ukázalo, že „předškolní pedagogové v průběhu vzdělávacího procesu vesměs využívají účinné postupy, které umožňují dětem před samotnou četbou vybavovat, třídit a porovnávat dosavadní zkušenosti s obsahem textu. Předškolní pedagogové používají účinně metody, které podporují aktivitu dětí nejenom v průběhu čtení, ale i činnosti směřující k reflexi obsahu předčítaného. Děti jsou vedeny k tomu, aby na základě předčteného textu uplatnily vlastní tvořivost v rámci výtvarných a pracovních činností.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 11–12)

Tyto aktivní estetické činnosti slouží dětem i k lepšímu zapamatování děje knihy a prožitku z příběhu. „Většině dětí nečinila problémy sluchová či zraková percepce, dokázaly převyprávět slyšený příběh, pohádku a rozlišily grafické znaky či symboly. Problematictější oblastí se jevila schopnost dětí zaujmout k předčítanému textu vlastní postoj a případně vyvodit „poučení pro život“. V závěru ČŠI doporučuje věnovat více pozornosti rozvoji schopnosti dětí domýšlet, jak by děj mohl pokračovat, a na základě otázek pedagoga rozvíjet schopnost zhodnotit předčítaný text.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 11–12) Kropáčková, Wildová a Kucharská, (2014) si všímají, že při podpoře čtenářské pregramotnosti hraje roli kvalifikovanost předškolních pedagogů. O to se budu zajímat v empirické části práce.

Smutný výsledek přinesla v roce 2013 Národní knihovna ČR, z 1 519 participantů 12% uvedlo, že jim rodiče nikdy nečetli (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014). Průcha uvádí: „V některých rodinách se vyskytuje poměrně velký podíl nepřímého jazykového inputu. Může to být například v důsledku rozsáhlejšího

sledování televize dětmi předškolního věku.“ (Průcha, 2011, s. 109)

V českých zemích v historii nebylo cílem předškoláky v mateřské škole učit číst a psát, není tomu tak ani dnes. „Naopak toto období je maximálně využito k podpoře předčtenářských dovedností, k tzv. přípravě na čtení, k rozvoji jazykových schopností a dovedností, korekci logopedických vad a také k rozvoji poznávacích a psychických procesů, které se čtením velmi úzce souvisejí (zrakové, sluchové vnímání, motorika, pozornost, představitivost, paměť atd.). Současné předškolní vzdělávání v ČR je založeno na holistickém přístupu k dítěti s důrazem na vlastní aktivitu dítěte a důležitost hry v jeho vývoji.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 10)

„Četba by měla tvořit nedílnou součást literárního oboru, proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu,“ říká Hník (2014, s. 84). ČŠI sledovala čtenářskou pregramostnost v MŠ (2011, s. 5): „Naplnění cílů vzdělávání uvedených v RVP PV.“ Podle Klíčových kompetencí a oblastí Dítě a jeho psychika i Dítě a společnost. Monitorovala činnosti zrakové a sluchové percepce, rozlišování grafických tvarů, obrazců a symbolů, převyprávění slyšeného děje, „vyvozování informací z předčítaného textu, domýšlení, jak by mohl tento text pokračovat, hodnocení předčítaného textu a další kreativní činnost s aplikováním obsahů textů do běžného života dítěte.“ Dále inspekční zpráva uvádí: „Pozitivním zjištěním bylo, že významně vzrostly možnosti pro seznamování se s národní i regionální kulturou, aktivní rozvíjení etických hodnot a občanské zodpovědnosti, a motivování dětí zapojením v místních kulturních akcích.“ (ČŠI, 2011, s. 10)

Dále zpráva uvádí: „je možné zmínit i fakt, že významnou prioritou pro všechny typy škol je průběžné udržování a doplňování dětské i učitelské školní knihovny, návštěva informačního centra či knihovny v obci.“ (ČŠI, 2011, s. 23) Na to se budu také zaměřovat v empirické části této práce. Učitelky MŠ „využívají při předčítání možnosti diferenciací textů na základě schopností a věkové způsobilosti dětí.“ (ČŠI, 2011, s. 6)

Záleží velmi na aktivním přístupu samotné učitelky: „Chceme upozornit na další úskalí spojené s využíváním metod pro rozvíjení čtenářství: obvykle se jejich zavedení neobejde, dramaticky řečeno, bez obětí. Máme na mysli to, že pokud se nezmění

materiální a organizační podmínky ve škole, často učitelé přijdou brzy na to, že metody nemohou využívat. Domnívají se, že je možné najít nějaké lepší metody, které zpestří stávající výuku a udělají zázrak na počkání – děti začnou ze dne na den číst s chutí i s porozuměním. Bohužel, takové metody neexistují. Důvod je jednoduchý: čtení je složitá myšlenková činnost, čtení je myšlení. A naučit se myslet, to dá práci a chce to čas. Pokud jsou naše vzdělávací programy sestavené tak, že v nich pro množství předávaných poznatků nezbývá čas na myšlení, pak nejsou v pořádku. Pokud se ve škole kolegové neumějí domluvit na společném postupu při rozvíjení čtenářství u žáků, který jim ušetří drahocenný čas, pak jim žádné nové metody nepomohou.“ kritizují Košťálová, Šafránková, Hausenblas a Šlapal (2010, s. 7).

Ve výzkumu Jiřího Trávníčka z roku 2007 se vyskytla mimo jiné v dotaznících postesknutí: „Mladší generace učitelů sama nečte, a nemůže tak směřovat své žáky.“ (Trávníček, 2011, s. 144) Zároveň však Trávníček vyjadřuje pochybnost, že je tomu tak skutečně. Ano, mladší učitelé možná nečtou tolik knih, ale mnohem víc čtou příspěvky na internetu a dalších médiích.

1. 8 Inspirace pro práci s knihou

Pro obohacení repertoáru práce s dětskou literaturou můžeme použít knihy určené pro učitele a učitelky ZŠ: Krabsové (nyní Laufkové) a Wackové (2014), Černé (Černá, 2014), Tomkové (Tomková, in Kořátková, 1998, s. 205–217), Wágnerové, která nabízí zásobník didaktických her (2006, s. 42–44) a Starého (2013). Impulsem pro volbu činností mohou být pro učitele a učitelky také portály rvp.cz nebo ctenarska-gramotnost.cz a jiné.

Přímo pro učitelky MŠ jsou určeny metodiky: Evy Svobodové a Hany Švejdové (2011), opět Svobodové a Hovjacké, Kubecové a Kukačkové (2015), slovenských autorek Fichnové a Szobiové (2012), které se věnují poslouchání čtených či vyprávěných příběhů a pohádek, charakterizaci postav, reprodukci kratšího dějového celku a formulaci otázek a odpovědí k textu; německých autorek Looseové, Piekertové a Dienerové – ty nabízejí grafomotorická cvičení motivovaná příběhy (2001).

A opět našich Váchové, Kukačkové a Kupcové (2015); Fraiové, Dvořákové a Pohankové (1994) – Poslední dvě výše zmiňované metodiky se zaměřují mimo jiné na rozvoj slovní zásoby, která je nezbytným předpokladem pro porozumění textu. Batolatům se věnuje publikace Kropáčkové a Splavcové (2016).

Možná si vybavíme Dismanův zásobník her, právě Miloslav Disman je považován za zakladatele literárně-dramatické výchovy u nás. Třeba kniha Svobodové a Švejdrové (2011) uvádí konkrétní příklady práce s literárními texty v předškolním vzdělávání: Například lidová píseň „Šla Nanyňka do zelí“ nás může dovést k prosociálním činnostem, řešení konfliktu. Mezi metody literárně-dramatické výchovy řadíme například: hru v roli, improvizaci, asociační kruh, práci s rekvizitou, narativní pantomimu, simultánní pantomimickou ilustraci, diskusi a tvůrčí psaní, které je v předškolním věku specifické tím, že děti diktují text učitelce. K méně frekventovaným metodám patří: využití zástupných předmětů, zvukový kruh, např. déšť, zrcadla a navození prožitku v simulovaných podmínkách – např. Noemova archa nebo domeček ve švédské bedně. Autorky navrhuji následující postup práce s textem: vstup do pohádky či příběhu – nastolení fikce, přijetí fikce, nastolení, zkoumání a řešení problému, hledání paralel ve skutečném životě, zúročování zkušeností dětí, návraty do děje pohádky, stupňování napětí a na závěr reflexi.

Novinkou při rozvíjení pregramotnosti, která získává oblibu jak u učitelek MŠ, tak i u dětí, je Svobodové „knížkové divadlo“ (uceni-hra.cz), využít také můžeme Hníkovu hru „Vyprávěj a hraj“ (zabavneuceni.cz). Podle vlastní tvořivosti si také můžeme vyrobit didaktické kostky s obrázky princezny, krále nebo jiných hlavních postav či předmětů z příběhu. Potom dětem klademe otázky: „Co se stalo, když se v příběhu objevila tato postava? Co se stalo, když se v příběhu objevil tento předmět?“ apod. Další inspiraci najdeme například na stránkách ctenarska-gramotnost.cz a dobramama.cz.

Portál *Čtení pomáhá* mohou využít pro dobročinnost, dítě se setkává s přesahem, pozorný poslech četby může být užitečný pro druhé. Ke knize, kterou jste s dětmi přečetli, si najdete otázky. Zodpovíte-li je správně, přispějete na humanitární účel dle výběru (ctenipomaha.cz).

A ze zahraničních publikací můžeme vyhledat například knihu na principech RWCT, tzv. kritického myšlení (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007). V časopisu Kritické listy přináší Tuháčková (2010) zajímavé postřehy, inspiraci nacházíme i na portálu Společnosti Kritického myšlení (kritickemysleni.cz).¹⁶

Český rozhlas Dvojka spolu s internetovým Rádiem Junior pro děti vysílá množství zajímavých her a pohádek, i podle rozhlasové četby, kterou si děti oblíbí, jim můžeme vybrat knihy. Konkrétní rubrikou, která se věnuje dětské literatuře a přináší recenze na dětské knihy, je Knižní záložka. Dále můžeme také navštívit květnový veletrh Svět knihy, kde jistě nalezneme množství nových i osvědčených titulů.

Prázová, Homolová, Landová s Richterm (2014) připomínají roli místních a školních knihoven, spolupráce s knihovníky a knihovnicemi se rozšiřuje i do mateřských škol. Knihovny připravují pro předškoláky uvítací programy.

Setkat se můžeme s pracovními listy *Umím převyprávět pohádku*, které jsou určeny do portfolia dítěte. Na obrázku jsou typické ilustrace několika pohádek, u každé „smajlík“, neutrální výraz a „mračoun“. Myslím si, že takovéto listy jsou při práci s knihou u dětí nevhodné. Aktuální RVP PV k tomu říká „Je vyloučeno podporování nezdravé soutěživosti dětí.“ (Splavcová, Šmelová, Kropáčková a Syslová, 2016) Soutěživé hry na principu výkonu do mateřské školy nepatří (Svobodová, 2007). Aby dítě při nesplnění úkolu mělo u obrázku „mračouna“ považují za špatnou motivaci. A pokud by všechny děti měly u všech obrázků smajlíky, zdá se mi, že hra postrádá smysl.¹⁷

Na preprimární pedagogy je kladen požadavek, aby dětem vybírali adekvátní literaturu vhodnou tematicky i obsahově. Kýčem je označována literatura příliš okázalá, rušivá, triviální nebo „laciná“, která si „na něco hraje“, není originální, principem je zisk, „tuctovost“ a líbivost až podbízivost. Kýč čas od času poslouží k odpočinku a relaxaci, ale neměl by v práci s knihou převažovat.

¹⁶ Lektorkou RWCT je také Kateřina Šafránková, další inspiraci je možno nalézt i v jejím vydavatelství Šafrán: www.nakladatelstvi-safran.cz.

¹⁷ Podrobně: Kaslová, 2010 a 2014.

1. 9 Jak poznat kvalitní dětskou literaturu

Jak rozlišíme kvalitní dětskou literaturu od kýče, brakové literatury? Po roce 1989 totiž nastalo uvolnění a také se maximalizovala kvantita vydaných knih, mnohdy však na úkor kvality. Jak rozlišíme kvalitní dětskou literaturu od kýče, brakové literatury? Po roce 1989 totiž nastalo uvolnění a také se maximalizovala kvantita vydaných knih, mnohdy však na úkor kvality.

Typickými znaky krásné literatury jsou podle Peterky (2007): subjektivnost: osobní vztah k tématu, náhled na svět, aktualizovaný jazyk, fiktivnost – zdůraznění textového světa, svébytně umělý výtvar, intertextovost – reakce na dosavadní texty a v neposlední řadě ilustrace v souladu s textem, vyzněním textu a zároveň nechávající prostor pro fantazii dítěte.

Při výběru knihy si má dospělý klást otázky typu: Působí kniha esteticky? Odpovídá psychickým specifikům dítěte? Zároveň však dbá na to, aby nedošlo ke snížení umělecké hodnoty knihy. Zdůrazňuje požadavek předkládat dětem to nejlepší.

Když bychom měli dát kvalitní knihu do protikladu s brakovou kýčovitou, ta první přináší náročnému posluchači aktivitu, koncentraci, trpělivost, komplexnost a hloubku, ta druhá rozptýlení, zábavu, pasivitu, redukci a plochost až schematičnost (Peterka, 2007).

Rodiče i učitelky MŠ si kladou otázku, jaké tituly dětem číst, konkrétní typy nalézáme třeba u Pavla Mandyse (2013). Vodítkem mohou být také literární ocenění jako například *Zlatá stuha*, *Nejkrásnější české knihy* (<http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/o-nckr/>), *Suk – Čteme všichni* či *Magnesia Litera*. Portály, které můžeme navštívit, jsou: *Rosteme s knihou*, *Čtení pomáhá*, *Celé Česko čte dětem* a další. Některá nakladatelství se specializují na tvorbu pro děti: k nejznámějším patří Albatros (tam je však literární kvalita textů různá), Meander a Baobab. Pro děti vydávají dále nakladatelství Host, Paseka, Argo, dále i Portál, Samuel, Labyrint, Mladá fronta, Kalich, Práh, Běžíliška, Grada, Vyšehrad a řada dalších.

A co poezie? Na tu se často zapomíná, ale přitom ji, dalo by se říct, používáme v kontaktu s malými dětmi denně. Malé dítě je na rytmus zvyklé už z prenatálního období, slyší rytmus matčina srdce a pohupuje se v rytmu matčiny chůze. Děti přirozeně utěšujeme kolébáním v kolébce, šátku, kočárku, když se s miminkem posadíme na gymnastický míč. A zpíváme ukolébavku, což je zhudebněná báseň. Na potřebu zklidnění rytmem využíváme v MŠ rituály – scházíme se do komunikačního kruhu „svolávací“ písničkou, např. „Chytíme se za ruce, uděláme kruh, velkou radost mám, že tu nejsem sám, ...“ Dětské verše jsou nám motivací provedení pohybů u tělocvičných chvil (Dvořáková, 2008), které denně zařazujeme. Internetové portály a mnohé publikace či pracovní listy nám nabízejí řadu veršů, jejich kvalita je však různá, nepřesnosti a nevhodné zásahy bez úcty k autorům obvyklé. K osvědčeným autorům dětské poezie patří: J. V. Sládek, K. V. Rais, F. Kožík a F. Kožíšek, také F. Hrubín, J. Čarek, F. Branislav, V. Nezval, J. Kainar, M. Florian, Z. Kriebel, J. Havel, ze současných J. Žáček, P. Šrut, J. Hanzlík, J. Brukner, V. Provazníková, K. Šiktanc, L. Štíplová, L. Středa, J. Kratochvíl a M. Černík (Chaloupka, 1982).

1.10 Závěr teoretické části

Podle Eurobarometru z roku 2007 se Česká republika nachází na špičce ve čtení knih v Evropské unii – lepšími čtenáři než my jsou Nizozemí, Švédsko a Dánsko, na stejné úrovni je Velká Británie a spolu s námi se drží ve špičce i Slovensko (Trávníček, 2014). Udržíme si i do budoucna takovou čtenářskou úroveň? To záleží na vkladu, který předáme našim dětem ať jako rodiče, prarodiče, tety a strýčkové nebo jako učitelky MŠ. Výzkumy však PISA (2009) nepřinášejí pozitivní bilanci, co se týká kvality čtenářství, podle nich čtvrtina patnáctiletých neumí číst. A to je pro nás výzvou předčítat dětem předškolního a raného věku. Chceme dětem předávat ty nejlepší hodnoty, proto vybíráme kvalitní dětskou literaturu.

2. EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Cíle výzkumu

Chaloupka uvádí, že „pouze psychologický či sociologický výzkum dětského čtenářství nemůže dosti dobře řešit všechny otázky našeho tématu, zejména pak nikoliv jednu z jeho otázek stěžejních, totiž otázku umělecké hodnoty dětské četby a úrovně kulturnosti čtenářství dítěte.“ (Chaloupka, 1982, s. 48) Ptám se jako matka i jako učitelka spolu s Lepilovou: „Kolik matek dětem zpívá, vypráví a předčítá z radosti nad objevováním světa a kouzla mateřštiny?“ (Lepilová, 1994, s. 116) Proto, aby byl celkový obraz co nejkomplexnější, rozhodla jsem se oslovit při výzkumu jak předškolní pedagogy, tak rodiče dětí předškolního věku. Doma i v mateřské škole dítě naslouchá příběhům, které ho formují, Stojí tyto dvě prostředí proti sobě, nebo se spíš vzájemně doplňují?

Cílem této práce je: 1) popsat, jakým způsobem vybírají knihy pro předškolní děti rodiče; 2) jaké knihy, jakým způsobem a k jakým účelům vybírají knihy učitelky mateřských škol; 3) dále také identifikovat, jaké faktory ovlivňují výběr knih u rodičů a u učitelek MŠ. Abych dosáhla celistvého pohledu na danou problematiku, rozhodla jsem se zvolit smíšený design výzkumu. V kvantitativní části jsem vytvořila dotazník pro učitelky MŠ a rodiče dětí předškolního věku, který jsem distribuovala v zimě roku 2017. V kvalitativní části jsem vedla hloubkové polostrukturované rozhovory opět – jak s učitelkami, tak rodiči dětí předškolního věku. Na základě cílů výzkumu si kladu následující otázky: Jaké knihy vybírají učitelky mateřských škol dětem předškolního věku? Jaké knihy vybírají rodiče k četbě svým dětem předškolního věku? Podle čeho učitelky MŠ vybírají knihy, s kterými pracují v MŠ? Jak s knihou pracují rodiče a jak učitelky v mateřských školách? Pouze předčítají? Nebo jsou na předčítání navázány další aktivity? Jaké? Jaké konkrétní tituly se při práci s knihou předškolním dětem rodičům osvědčily? Jaké konkrétní tituly se při práci s knihou předškolním dětem učitelkám MŠ osvědčily? Podle čeho rodiče předškolních dětí vybírají knihy, které budou dětem předčítat? Jaké faktory ovlivňují výběr knih u rodičů a jaké u učitelek MŠ?

2. 2 Hypotézy

Na základě výše uvedených cílů byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza č. 1:

- Rodiče dětí předškolního věku dávají přednost starým osvědčeným titulům - tomu, co četli oni sami jako děti.

Hypotéza č. 2:

- Rodiče věnují předčítání 20 a více minut denně.

Hypotéza č. 3:

- Pro rodiče je při výběru knihy pro děti předškolního věku důležitá ilustrace.

Hypotéza č. 4:

- Učitelé a učitelky mateřských škol vybírají pro předčítání knihy podle výsledků literárních soutěží.

Hypotéza č. 5:

- Učitelé a učitelky mateřských škol cíleně podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí.

Hypotéza č. 6

- Učitelé a učitelky mateřských škol používají k rozvíjení čtenářské pregramotnosti metodické materiály v knižní podobě.

Hypotéza č. 7

- Učitelé a učitelky mateřských škol preferují při předčítání dětem nové tituly.

Hypotéza č. 8

- Dětem předškolního věku jsou nejčastěji předčítány pohádky.

Hypotéza č. 9

- Dětem předškolního věku jsou předčítány zejména knihy půjčené v knihovně.

2. 3 Metody sběru a zpracování dat

Smíšený design výzkumu používám, abych dosáhla komplexního pohledu na to, jaké knížky jsou dětem čteny ať v domácím prostředí, nebo v instituci. Kvantitativní část obsahuje dvě dotazníková šetření, první dotazník je určen rodičům a druhý učitelkám MŠ. Kvalitativní část výzkumu zahrnuje polostrukturované hloubkové rozhovory s rodiči a učitelkami MŠ.

2. 3. 1 Kvantitativní část

V kvantitativní části je využita metoda on-line dotazníku, a to na náhodném vzorku učitelek mateřských škol a rodičů předškolních dětí. Následně bude provedena komparace toho, co indukovalo 52 učitelek mateřských škol a 79 rodičů. Celková návratnost obou dotazníků činila 44,5 %. Návratnost dotazníků pro rodiče byla 50 % a dotazník pro učitelky vyplnilo 39 % dotázaných. Dotazníky jsou přílohami č. 1 a 2 této práce. Dotazník byl zvolen jako „nejfrekventovanější metoda zjišťování údajů“. Jedná se o časově „ekonomický nástroj“, kterým můžeme získat „velké množství informací“ za krátký časový úsek (Gavora, 2000).

On-line forma byla zvolena kvůli dostupnosti elektronické verze širšímu spektru účastníků výzkumu. Dotazník pro rodiče má 30 otázek, z toho 10 uzavřených, 12 polouzavřených a 8 otevřených. Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol má 29 otázek, 10 u nich je uzavřených, 14 polouzavřených a 5 otevřených. Dotazník je přílohou č. 2 této diplomové práce. K rozeslání byly dotazníky zpracovány pomocí databáze Survio, to usnadnilo jeho sdílení prostřednictvím e-mailu a přeposílání, přehledný design respondentům umožnil rychlé a snadné vyplnění.

Vzhledem k cílům výzkumu byla provedena komparace odpovědí 79 rodičů s tím, co indukovalo 52 učitelek mateřských škol. Jaké knihy vybírají rodiče a učitelky dětem předškolního věku? Liší se od sebe tento výběr? Podle jakých kritérií učitelky vybírají knihy, s kterými pracují? Jak s knihou pracují rodiče a jak učitelky v mateřských školách? Pouze předčítají? Jaké další aktivity jsou na předčítání navázány? Jaké tituly se při práci s knihou rodičům osvědčily a jaké učitelkám mateřských škol?

Svá šetření mohu porovnat s výzkumem, např. Šmelové (2004), kterou zajímalo, jaké jsou nejoblíbenější dětské knihy, Trávníčka (2013) a dalších. Zajímám se také o nové tituly v domácích knihovnách i knihovnách v mateřské škole.

2. 3. 2 Kvalitativní část

Výzkum má také svou kvalitativní část, ta přináší názory participantů jako jednotlivců, rozšiřuje vzhled do tématu této práce. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17)

Preissová Krejčí, která se zabývá narativními formami a analýzou kvalitativního výzkumu, upřesňuje: „Ke sběru materiálu pro narativní analýzu lze využít různé techniky, nejčastěji se jedná o uskutečnění narativního rozhovoru. Obecně platí, že výzkumník má zasahovat do vyprávění narátora co nejméně, nevnučovat příběhu svou vlastní strukturu, naopak ponechat prostor pro vytvoření spontánní struktury vypravěčem.“ (Preissová Krejčí, in Gulová, Šíp, 2013, s. 124)

V kvalitativní části výzkumu jsou vedeny polostrukturované hloubkové rozhovory s vybranými učitelkami mateřských škol a rodiči předškolních dětí. Rodičům byly kladeny otázky, zda sami čtou rádi a jaké knihy. Podle čeho vybírají knihy pro předčítání a proč. O jaké knihy se jedná žánrově. Jestli při volbě hraje roli nakladatelství a z jakého důvodu. Kde knihy pořizují a proč? Konkrétně jaké tituly jste poznávali spolu s dětmi v poslední době? Jak jste byli spokojeni s dějem a ilustrací? Navštěvujete s dítětem knihovnu a proč? Čtete dětem i poezii a z jakého důvodu? Kdo kromě vás dětem předčítá? Spojujete četbu knih i s jinými aktivitami? Jakými? Tázala jsem se na věk rodiče, vzdělání a povolání rodiče, úplnost rodiny, počet dětí.

Učitelkám mateřských škol jsem dávala některé dotazy podobné jako rodičům, ale nějaké otázky se lišily. Ptala jsem se, zda čtou sami rády a co. Podle čeho vybírají knihy, se kterými pracují v mateřské škole a proč. Preferujete při výběru knih nějaké

konkrétní nakladatelství a z jakého důvodu? Kde knihy do mateřské školy pořizujete? Máte možnost ovlivnit výběr knih? Jaké tituly jste v poslední době při své práci využívala a proč? Jak jste spokojena s obsahem nově vydávaných knih? Jak jste spokojena s ilustracemi? Jak spolupracujete s knihovnou? Jak seznamujete děti s poezií a proč? Kdo kromě vás předčítá dětem ve třídě a při jakých příležitostech? Jak s knihou pracujete a proč? Jakou při tom využíváte inspiraci? Jsou to metodické knihy nebo portály a proč? Jsou dětem ve třídě knihy volně k dispozici a jaká to má pravidla? V čem vidíte přínos seznamování dítěte s knihou? Nakonec se ptám učitelek na vzdělání, věk, délku praxe a věk dětí.

2. 4 Výsledky výzkumu

2. 4. 1. Čtení v rodině z pohledu rodičů

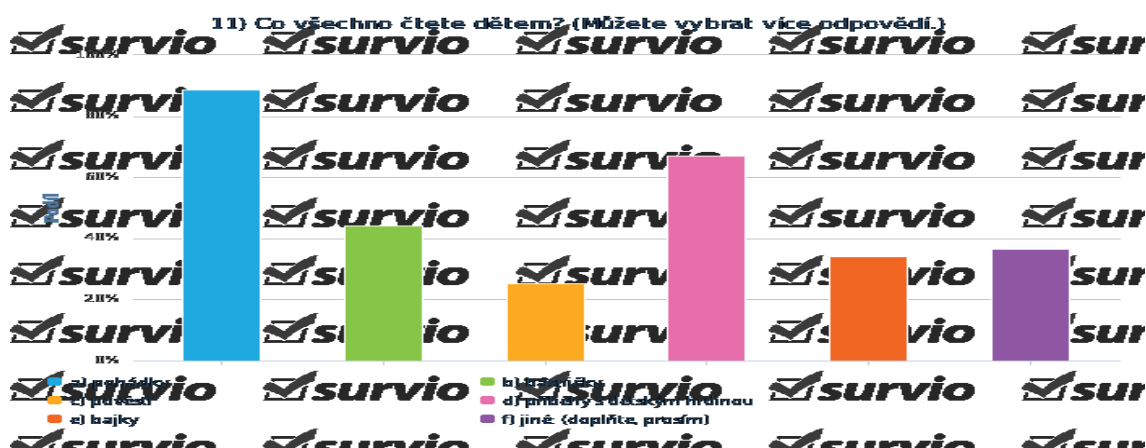
Prvního kvalitativního dotazníkového šetření se účastnilo 79 rodičů. Dotazník pro rodiče je přílohou č. 1 této práce. Odkaz <https://www.surveymonkey.com/survey/d/T1E4L9T9R2F9S1U7U> byl rozeslán v říjnu 2016 na e-mailové adresy 97 rodičům, kteří mohli dotazník ještě dál přeposlat, sběr jsem ukončila v únoru 2017. Návratnost byla 50%. Průměrně rodičům vyplňování dotazníku zabralo 10 – 30 minut. Dotazníkového šetření pro rodiče se účastnilo 76 matek a 3 otcové. Žádný z rodičů nebyl mladší než 20 let, mezi 21 – 25 byl pouze jeden respondent, v rozmezí 26 – 30 čtyři rodiče, mezi 31 – 35 lety 19 participantů, mezi 36 – 40 roky bylo nejvíce participantů - 42. Rodičů mezi 41 – 45 bylo devět, mezi 46 – 50 tři a starší než 51 byl pouze jeden respondent. Základní vzdělání neměl nikdo z respondentů, čtyři respondenti jsou vyučeni, 26 má střední odborné vzdělání s maturitou, pět má vyšší odborné vzdělání a 44 rodičů jsou vysokoškoláci.

Spektrum povolání respondentů bylo široké. Respondenti mezi svými zaměstnáními jmenovali následující obory: administrativní pracovník, advokát, agronom, cukrář, dělník, duchovní, kadeřnice, koordinátor projektů, kurátor, lektor, manažer, oční optik, oděvní návrhář, OSVČ, pedagog volného času, personalista, podnikatel, pokojská, poštovní doručovatel, právník, provozní hotelu, redaktor, ředitel

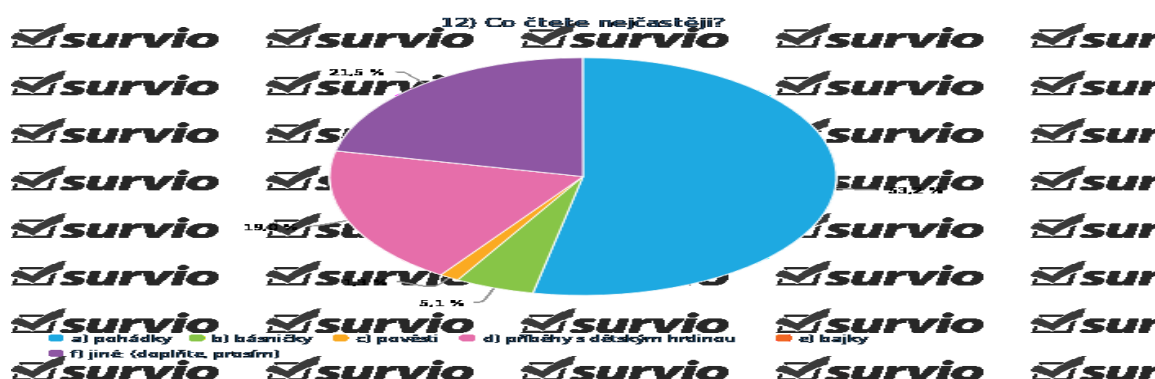
organizace, účetní, učitel MŠ, ZŠ, ZUŠ a VŠ, úředník, vychovatelka, výtvarník a zdravotní sestra. Dva rodiče jsou na mateřské dovolené a jeden z rodičů v domácnosti.

Rodiče čtou průměrně 22 minut denně. Podle rozsáhlého celorepublikového Trávníčkova výzkumu se čtení knih denně se čeští čtenáři (od 15 let) věnují v průměru 33 minut, čtení novin a časopisů 26 minut, poslechu zvukových médií 29 minut a práci s internetem 79 minut. Ženy jsou silnějšími čtenářky knih, muži jsou zase výraznějšími internauty. Sledování televize a poslech rozhlasu roste s věkem. Práce s internetem naopak s věkem klesá. (Trávníček, 2013).

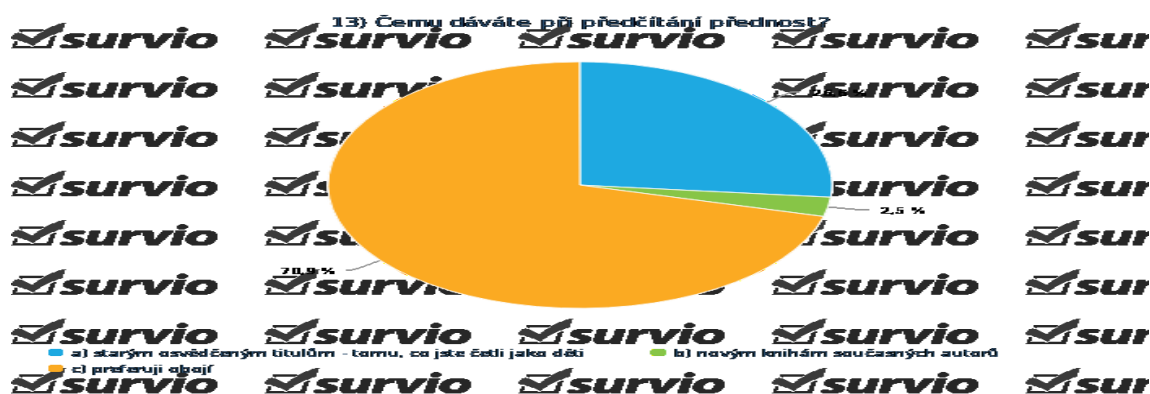
Když mají rodiče s dětmi volno, čtou si 3 respondenti, 2 respondenti nemají televizi, a tak předčítají, naopak 2 dají ve volném čase přednost sledování televize nebo DVD. 19 rodičů zvolilo odpověď jak, kdy. Nejvíce respondentů – 53 bylo pro jinou možnost trávení volného času s dětmi. Uváděli zejména, že chodí s dětmi do přírody, hrají společenské hry, sportují, hrají na hudební nástroje, starají se o domácí mazlíčky, pracují na zahradě, vaří, staví z lega, navštěvují příbuzné a chodí do kina. Podle Trávníčka (2013) nejčastěji se lidé ve volném čase setkávají s přáteli, věnují se koníčkům, chodí za kulturou nebo se věnují zahradě.



Co všechno čtou rodiče svým dětem? Respondenti měli možnost volit více možností. Mezi žánry jasně vyhrála pohádka (70), na druhém místě volí rodiče příběhy s dětským hrdinou (53), ani poezie však neupadá v zapomnění (35). V závěsu se drží s úspěšným skóre též bajky (27) a pověsti (20). Jiné žánry zmiňovalo 29 respondentů, a to zejména dobrodružnou, naučnou a náboženskou literaturu, ale také sci-fi.



Nejčastěji předčítají rodiče pohádky (42), které k předškolnímu věku neodmyslitelně patří, stejně jako příběhy s dětským hrdinou (15), jak uvádí i Chaloupka (1982). Jsem ráda, že rodiče předčítají také dětskou poezii (4) a 1 respondent pověsti. 17 respondentů volilo jinou možnost, tedy čtou dobrodružnou, náboženskou a naučnou literaturu, příběhy o zvířatech, leporela, ale také vědecko-fantastickou literaturu, jedna respondentka uvedla, že sama vymýšlí dětem bajky. Záleží na zaměřenosti rodičů, protože podle toho formují své děti (Čáp, Mareš, 2001).



Při předčítání dává 21 rodičů přednost starým osvědčeným titulům, které znají z dětství, naopak nové knihy volí pouze 2 respondenti. 53 rodičů preferuje obojí. Mezi klasické tituly čtené rodiči patří: *Ferda mravenec*, *Děti z Bullerbynu*, *Pipi Dlouhá Punčocha*, *Mach a Šebestová* a další. Nových titulů vydaných po roce 2000 rodiče objevili se svými dětmi téměř devadesát.^{18 19}

¹⁸ Seznam nových knih je uveden v příloze č. 13.



Nejčastěji respondenti nakupují knihy na internetu (41), často u svého knihkupce (37) a také ve velkém knihkupectví (28), v antikvariátu nakupuje 8 respondentů a 16 jinde, např.: v Klubu mladých čtenářů. 31 respondentů uvádí, že knihy nekupuje, ale půjčuje si je v knihovně. V knihovně si totiž půjčuje knihy 42 respondentů, 29 rodičů naopak nepůjčuje a 8 zvolilo jinou možnost, např. mají to do budoucna v plánu. Podle Trávníčkova (2013) výzkumu 32 % obyvatel navštívilo za rok alespoň jednou veřejnou knihovnu (muži 25 %, ženy 39 %). Knihovny nejčastěji navštěvují lidé ve věku 15-24 let (43 %), což souvisí nejspíše se studiem této věkové kategorie. Ti, kdo do knihoven nechodí, uvádějí jako nejčastější důvod nedostatek času a že si knihy půjčují od přátel a známých.

Výběr knihy podle textu preferuje 49 respondentů, 30 knihu podle textu nevybírá. Ilustrace hraje přední úlohu při výběru u 29 rodičů. Pro 24 je důležitější text. 26 respondentů uvedlo jinou možnost, nejčastěji, že zohledňují text i ilustraci (11).

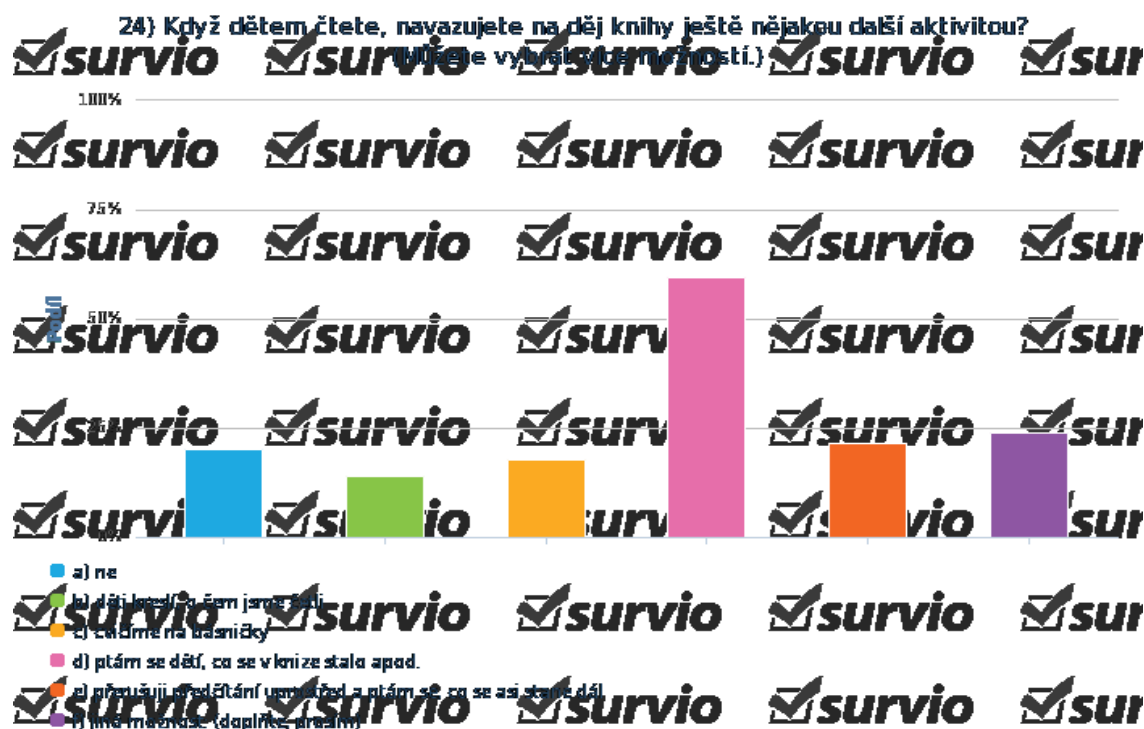
67 respondentů přihlíží při výběru knihy i k formální úpravě, 12 rodičů toto hledisko nezohledňuje.



Při výběru knih si nejčastěji respondenti nechají poradit od přátel – v 57 případech. 28 rodičů dá na radu knihkupce, 11 sleduje výsledky literárních soutěží a 36 uvedlo jinou možnost, např. podle recenze. Což téměř kopíruje výzkum Trávníčka (2013), kde přátele následuje internet, knihkupectví, tisk a propagační materiály.

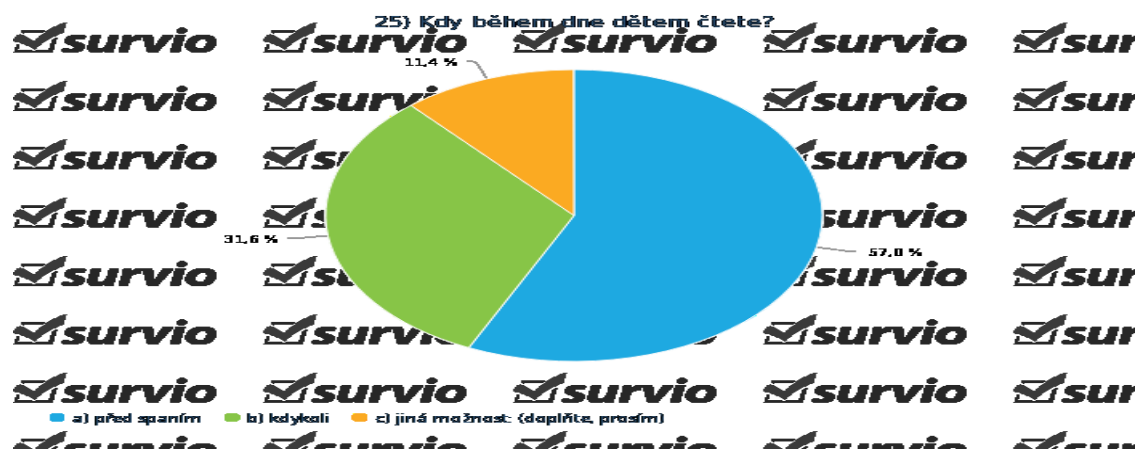
Mezi oblíbenými nakladatelstvími uvádějí respondenti na prvním místě Albatros (53), na druhém místě Fragment (13), na třetím místě Svojtka (11). Dále Baobab, Portál, Grada, Samuel, Meander, Mladá fronta, Egmont, Petrkov, Paseka, Avent, Librex, Argo, Knižní klub, Slovart a další. 19 rodičů nepovažuje nakladatelství za rozhodující faktor při výběru dětské knihy. 40 rodičů je ochotno vydat za dětskou knihu částku do 300 Kč, 19 rodičů utratí do 400 Kč, 12 respondentů do 200 Kč, 8 respondentů je ochotno investovat více než 400 Kč, knihu v hodnotě do 100 Kč by však nepořizoval nikdo z dotazovaných. Respondenti nakupují spíše hodnotnější literaturu, nebojí se do ní investovat, což hodnotím kladně.

Někdy se dítě podílí na výběru knihy u 53 respondentů, běžně pomáhá 19 rodičům s výběrem knih jejich ratolest, naopak 2 respondenti si od potomků radit nedají. Jinou možnost uvádí 5 respondentů, např. chtějí dítě překvapit knihou jako dárkem.

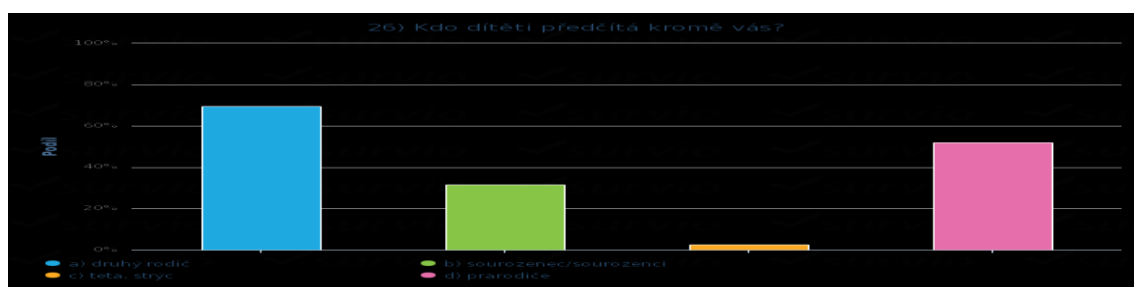


16 rodičů uvedlo, že na čtení žádnou aktivitou děti v rodinách nenavazují. 47 rodičů se s dětmi baví o ději knihy, 17 rodičů čtení přerušuje a ptá se dětí, co se asi bude dít dál. 14 rodičů cvičí s dětmi na básničky, v 11 rodinách děti kreslí, o čem se četlo. 19 respondentů uvádí jinou možnost, např. povídají si, ptají se, odpovídají na dětské otázky, vyrábí předměty z příběhu, rodič vědomě plete děj a čeká reakci dětí, navštěvují místa, která jsou v knihách zmiňována, ukazují dětem ilustrace knihy, podněcují dítě k zopakování děje podle obrázků, spojují vyprávěný text se životní zkušeností a hrají pohádky jako divadlo.

Což odpovídá tomu, co doporučuje psycholožka Špaňhelová (2006), aby se dospělý s dítětem vždy bavil o předčítaném. Má se předškolního dítěte dotazovat, jestli se mu pohádka líbila. Dobře, že toto mnozí z rodičů vidí jako důležité.



Před spaním čte dětem 45 rodičů, 25 předčítá kdykoli během dne a 9 respondentů zvolilo jinou možnost, např. při cestování. 73 respondentů čte rádo, pouze 1 čte nerad, jinou možnost zvolilo 5 rodičů, např. 3 z nich uvádějí, že nemají na čtení dostatek času. Svým dětem respondenti rádi předčítají v 75 případech, ani jeden neuvedl, že by dětem četl nerad.



Nejčastěji předčítají rodiče (55), silněnou zastoupeni také prarodiče (41), případně starší sourozenci (25). Jako knihy, které nyní čtou dětem, uvádějí respondenti převážně starší tituly²⁰ jako *Pipi dlouhá punčocha*, *Broučci*, *Cipísek*, *České pohádky*, *Bibli* a *Děti z Bullerbynu*, mezi novými knihami jsou to *Krysáci*, *Anička ve městě* a *Ježibaba na koloběže*.²¹

²⁰ Podrobný soupis uvádím v příloze č. 8 této práce.

²¹ Viz příloha č. 3

Tři knihy, které předčítali respondenti²² během posledního roku, byly nejčastěji staršího data – *Povídání o pejskovi a kočičce, O víle Amálce*, o krtkovi a *Rumcajse*, z nových titulů uváděli *Chaloupku na vršku* a *Krysáky*. Tady je patrný vliv akce řetězce Albert a nakladatelství Albatros *Přiveďme děti zpátky ke čtení*.²³

Když měli rodiče jmenovat 3 knihy, které si jejich děti nejvíce oblíbily,²⁴ na prvním místě skončila nová kniha *Pohádky skřítky Medovnička*. Druhé pozice však už opět zaujaly tituly tradiční jako *Káťa a Škubánek*, *Honzíkova cesta* a o krtkovi.

Podle výzkumu Šmelové (2004): „Jako nejoblíbenější knihy rodiče uváděli: *Ferda mravenec*, *Maxipes Fík*, *Bob a Bobek*, *Víla Amálka*, *Medvídek Pú*, *Maková panenka*, *Pohádky o krtkovi* a zejména *pohádky, příběhy a říkadla o zvířátkách*.“ Ve výzkumu této práce rodiče uváděli: *Pohádky skřítky Medovnička*, *Káťa a Škubánek*, *Honzíkova cesta*, *Dědečku*, *vyprávěj*, *Harry Potter*, *Ronja – dcera loupežníka* a *Děti z Bullerbynu*. Oblíbenost knížek o *Ferdovi mravencovi*, *Víle Amálce*, o krtčkově, *Medvídkovi Pú*, dokazuje, že se podle mého výzkumu objevily mezi knížkami, které rodiče předčítali během posledního roku. Tituly *Maková panenka*, *Káťa a Škubánek*, *Víla Amálka* či *Bob a Bobek*, se objevují v knihách, které respondenti mého výzkumu právě nyní předčítají. Naproti tomu knihu *Maxipes Fík* respondenti mého výzkumu vůbec nezmiňovali v žádné ze tří otázek, které se doptávaly na konkrétní názvy knížek pro děti. Mezi oblíbenými dětskými knihami je 55 pohádkových titulů, 39 knížek o zvířátkách a 33 příběhů s dětským hrdinou.

²² Podrobný soupis uvádím v příloze č. 9 této práce.

²³ <https://www.albert.cz/pro-novinare/tiskove-zpravy/albert-prichazi-s-dalsi-kampani-limitovanou-edici-osmi-tradicnich-ceskych-vecernicku-v-knizni-podobě>

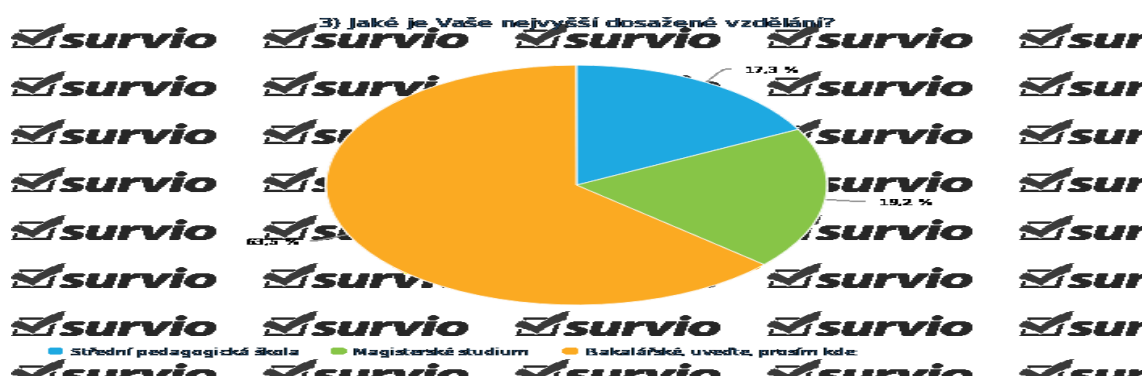
²⁴ Podrobný soupis uvádím v příloze č. 10 této práce.

2. 4. 2 Druhé kvantitativní šetření

Druhého kvantitativního dotazníkového šetření se účastnilo 52 učitelů a učitelek mateřských škol. Odkaz <https://www.surveio.com/survey/d/S6F4H8Q5I9Y4R4P2F> byl rozeslán učitelům a učitelkám mateřských škol. Sběr odpovědí probíhal od ledna do března 2017. Návratnost činí 39 %. Průměrně učitelkám zabralo vyplňování dotazníku 10 – 30 minut.

11 respondentkám je 31 – 35 let, 9 je 26 – 30 let, shodně po 8 respondentkám je 36 – 40 let a také osmi 41 – 45 let. 6 učitelkám je více než 51 let, 5 je 46 – 50 let, 4 je 21 – 25 let a jedné respondentce je do 20 let. 27 respondentek není absolventkami střední pedagogické školy, 25 ano, z toho nejčastěji v Prachaticích (10), dále vždy po dvou: v Karlových Varech, Praze a Berouně.

Nejvyšší dosažené vzdělání: 32 respondentek absolvovalo bakalářská studia a to nejčastěji v Českých Budějovicích (22). 10 učitelek má magisterské vzdělání, jedna má vyšší odborné vzdělání a výhradně střední pedagogickou školu má 9 respondentek.



Učitelky měly ve třídách děti průměrně staré 4,5 roku až 5 let. Více chlapců než dívek ve třídě má 25 respondentek, vyrovnaný poměr obou pohlaví má 18 učitelek a 9 má převahu děvčat ve třídě. Denně předčítá dětem 49 respondentek, 2 ob den a jedna 1x týdně. 18 respondentek čte dětem čtvrt hodiny, půl hodiny předčítá 13 respondentek, 9 učitelek čte 20 minut, tři 25 minut, tři 45 minut, tři 10 minut a tři ještě kratší dobu. To znamená, že 28 učitelek předčítá 20 minut denně a déle, naopak méně než 20 minut předčítá 24 učitelek.

Preference vyprávění či předčítání je vyrovnaná 26 respondentek dává přednost předčítání a shodně 26 předčítá. Nejčastěji učitelky předkládají obrázkové knihy (28), potom beletrii (13), encyklopedie (7) a leporela (2). Pohádky a příběhy vítězí u učitelek na naučnou literaturou, což dokládá i následující graf:



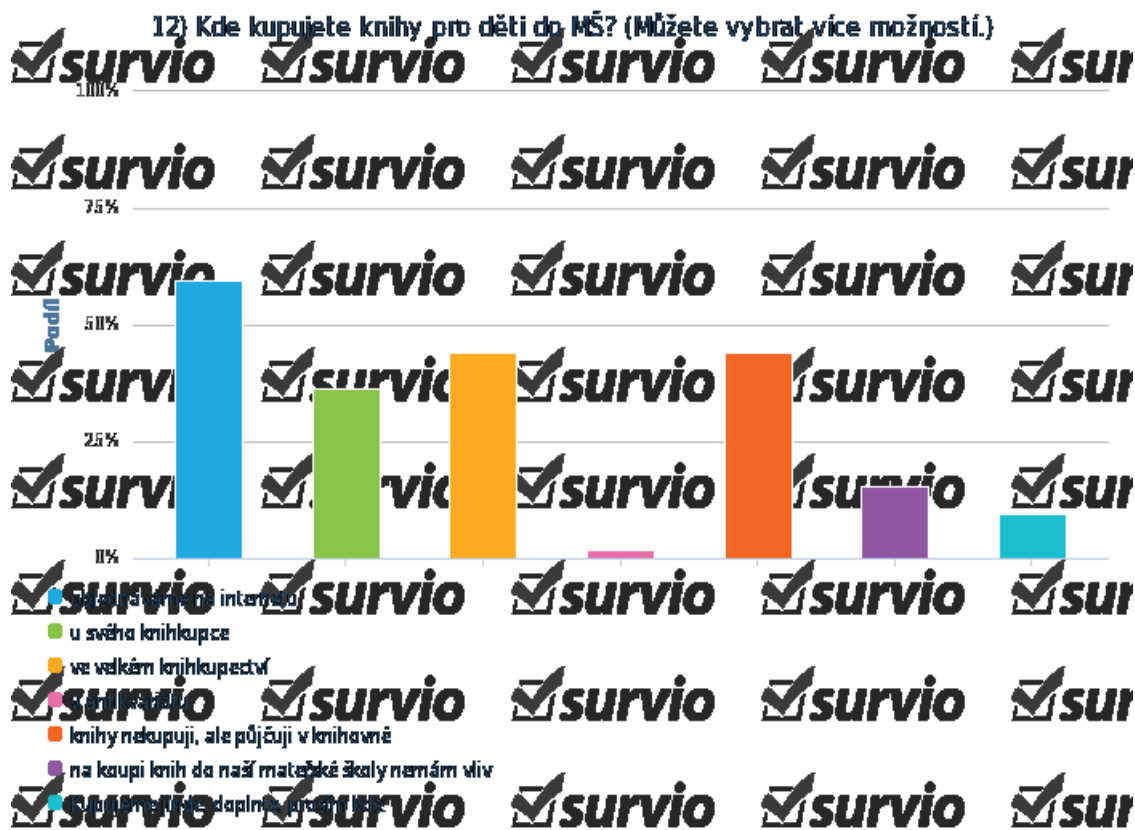
Pohádky čte 51 učitelek, 48 volí příběhy s dětským hrdinou, 40 básně, 30 bajky, 22 pověsti, 3 předčítají jiné žánry – knihy o přírodě a o zvířátkách.

Nejčastěji čtou učitelky pohádky – 40x, příběhy s dětským hrdinou předčítá 11 respondentek a jedna bajky. Nové tituly preferuje jedna respondentka stejně jako staré, obojí volí 50 respondentek. Učitelky v dotazníku uvedly více než 60 nových titulů vydaných po roce 2000.^{25 26}

50 respondentek uvedlo, že kromě nich předčítá dětem ještě kolegyně, 10 učitelek jmenuje asistenty, k 8 chodí do mateřské školy předčítat rodič a k 6 prarodič, mezi 5 jinými možnostmi nejčastěji čtou sourozenci.

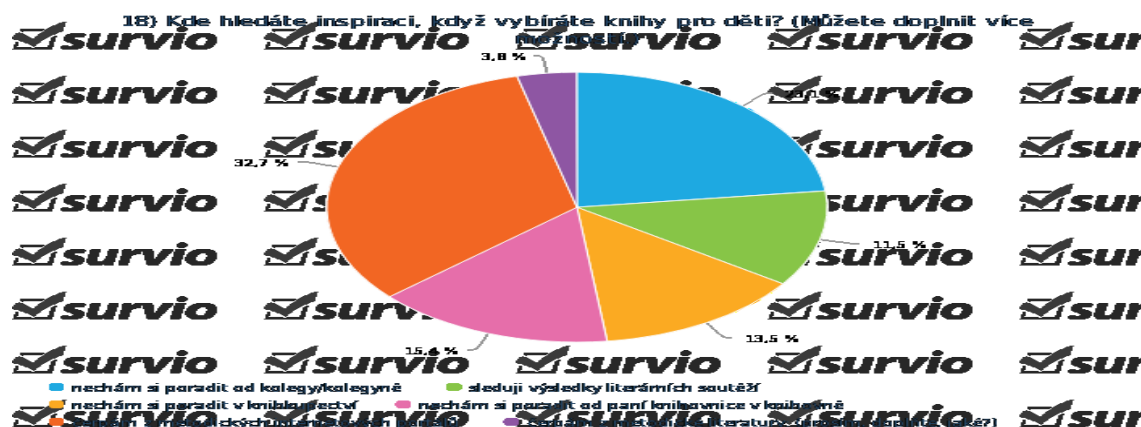
²⁵ Seznam obsahuje příloha č. 14

²⁶ Ukázky přebalů některých knih viz příloha č. 6



Z internetu objednává knihy 31 učitelek, 24 půjčuje v knihovně, 23 respondentek kupuje ve velkém knihkupectví, 19 u svého knihkupce, 8 nemá na nákup knih vliv, 1 v antikvariátu, jinou možnost zvolilo 5 respondentek, nejčastěji objednávají od dealera.

Ukázka ovlivní výběr 40 učitelek. Ilustrace je důležitá pro 27 učitelek, pro 25 rozhodující není. Formální stránky knihy si všímá 41 dotázaných.



Inspiraci pro výběr knih hledají nejčastěji učitelky na internetových portálech, další si nechají poradit od kolegyně, méně respondentek hledá radu u knihovnice a knihkupce či učitelky sleduje výsledky literárních soutěží a minimum čerpá z metodické literatury, např. nakladatelství Portál. Respondentky měly uvést 3 oblíbená nakladatelství, součtem bodů vznikl následující žebříček:

1. 35x Albatros www.albatros.cz

Nakladatelství s tradicí, které zná každý, protože více než padesát let spolupracuje se školami. Každý školní rok se katalogy Klubu mladých čtenářů Albatrosu²⁷ se dostanou všem školákům i jejich rodičům a učitelům již od roku 1964. Pro mateřské školy existuje čtenářský klub pro nejmenší *Pohádková školka*. Nakladatelství Albatros se nyní navíc povedla spolupráce s řetězcem Albert. Albatros vydává tradiční tituly, kvalita nových knih je kolísavá.

2. 27x Portál www.portal.cz

Portál vydává literaturu odbornou a metodickou, knihy pro děti původně nebyly jeho doménou. Zakládá si na spolupráci s odborníky, vydává především nové knihy českých autorů se zajímavými náměty.

²⁷ <http://www.kmc.cz/>

3. 15x Baobab www.baobab-books.net

Malé alternativní nakladatelství, jež vydává původní knihy i poutavé překlady, zároveň však nepodceňuje roli ilustrace, si získává na oblíbenosti.

4. 9x Svojtka www.svojtka.cz

Svojtka vydává překladové knihy zejména s přírodovědnou tematikou, ale také pohádky a příběhy, autor jakoby nebyl důležitý, pořizovací cena knih je nízká. Pro nejmenší děti vydávají leporela a zvuková leporela, pro předškoláky encyklopedie.

5. 7x Meander www.meander.cz

Akcentuje uměleckou hodnotu knihy a podtrhuje kvalitu autorů.

6. 4x Knižní klub www.knizniklub.cz

Vydává převážně překlady, např. nyní vyjde už 11. díl *Deníku malého poseroutky*.

7. 3x Mladá fronta www.mf.cz

Staví na své tradici, vydává např. *Harryho Pottera*, *Komisaře Vrtapku*, ale také *Rychlé Šípy*²⁸.

8. 2x Běžíliška, Fragment, Grada, Paseka, Raabe, Thovt.

Běžíliška je mladé nakladatelství originálních autorských knih. Heslem Fragmentu je čtení, radost a poučení, v současné době je nakladatelství Fragment součástí Albatros Media. Grada, vydavatel odborné literatury, vydává především moderní pohádky a pověsti pro děti českých autorů, ale i překlady. Paseka se soustředí na esteticky hodnotné knihy našich autorů, např. Šrutovy *Lichoužrouty*, kteří získali ocenění Magnesia Litera za knihu desetiletí. Raabe připomíná Gradu a Portál, vydává však pracovní sešity, ale ne knihy pro děti jako takové. Thovt vydává zejména překladovou dobrodružnou literaturu, spolupracuje s knihovnami, díky tomu se

²⁸ Foglarovy tituly nemohly vycházet za minulého režimu a potom znovu po autorově úmrtí kvůli vleklému sporu dědiců autorských práv.

dětskému čtenáři snadno dostanou do ruky.

9. 1x: Academia, Argo²⁹, Axióma, Brána, Ikar, Kosmas, Librex, Matik Liberec, Rubico, Samuel, Triton. Academia přináší odborné knihy na dětského čtenáře se nesespecializuje. Argo vydává dobrodružné překlady. Brána dává přednost knihám českých autorů, např. *Medovníček*.³⁰ Ikar se nezaměřuje na dětskou literaturu. Kosmas není nakladatelství, ale internetové knihkupectví. Librex vydává leporela a knihy pro nejmenší převážně od českých autorů. Matik Liberec je malé nakladatelství, které se zaměřuje na knížky pro podporu čtenářství s ekologickou tematikou a vydává výukové programy pro český jazyk a matematiku. Rubico je známé pro své metodické příručky, písanky a vystřihovánky. Samuel publikuje křesťanskou literaturu pro děti, mládež, rodiče a učitele, pro předškolní děti nabízí leporela, pracovní sešity a knihy našich i zahraničních autorů, např. Ráchel Bícové. Další z řady nakladatelství, která rozšířila působení z odborné literatury na dětskou, je Triton, vydávají knihy převážně českých autorů, mimo jiné Miloše Kratochvíla s ilustracemi Markéty Vydrové.

Pro 6 respondentek nakladatelství nerozhoduje, 2 učitelky neví, jaká další nakladatelství uvést.

Za knihu je ochotno 30 učitelek vydat do 300 Kč, 9 respondentek více než 400 Kč, více než 300 Kč zaplatí 7 učitelek a 6 nedá za knihu více než 200 Kč. U nakladatelství Baobab stojí kniha pro předškolní děti průměrně 165 Kč, u Meanderu 272 Kč, takže je reálné, že by učitelky pořídily kvalitní literaturu do 300 Kč.

Pozitivní zprávou je, že 42 učitelek půjčuje knihy k předčítání v knihovně, naopak 10 ne. Někdy se děti se na výběru knih podílí u 38 učitelek, u 1 se nepodílí vůbec, u 13 se podílí tím způsobem, že jim dá učitelka vybrat z několika možností, nebo samy přináší do mateřské školy svou oblíbenou knížku. 51 učitelek si rádo čte i ve svém volném čase, pouze jedna musí mít na čtení náladu. 51 učitelek baví děti předčítat,

²⁹ Toto nakladatelství má na stránkách originálně zpracovanou nabídku knih pro děti, což oceňuji, viz <http://www.argo.cz/detske/>

³⁰ Jejich autorka Zdeňka Študlarová není vystudovanou výtvarnicí, jak sama uvádí. Viz http://prachaticky.denik.cz/zpravy_region/z-ucetni-se-stala-ilustratorkou-20120425.html

jedna uvádí, že většinou ji čtení dětem baví. Takže pro ně neplatí, co píše Trávníček, že: „mladší generace učitelů sama nečte, a nemůže tak směřovat své žáky“ (Trávníček, 2011, s. 144). Myslím si, že učitelky MŠ jsou velmi zvědavé, proto tak rády čtou. Drží se Komenského myšlenky celoživotního sebevzdělávání.

Mezi aktivitami, které čtení doprovází nejčastěji, učitelky udávají, že se děti ptají, o čem se čte (49krát), výtvarné činnosti (43krát), 35 užívá prvky dramatické výchovy, 34 se ptá, co se asi stane dál, méně (22) nechává děti reagovat na konkrétní slovo gestem, 15 hledá s dětmi rým na slovo z textu, 2 používají čtenářské kostky a 14 udává jinou možnost: např. pracují s ilustrací. Potvrzuje se, že učitelky podporují u dětí soustředěnost a paměť, rozvíjení představ a fantazie pomocí dalších složek estetické výchovy.

Před spaním čte 48 učitelek, 37 používá knihu jako motivaci k činnosti, 27 předčítá kdykoli, 3 uvádí jinou možnost – jako podnět projektu a individuální čtení encyklopedií při volné hře.

Momentálně učitelky právě předčítají *Křemílka a Vochomůrku*, i tady je patrný vliv akce *Přivedme děti zpátky ke čtení*.³¹ Dále čtou *Krtečka*, *Chumelení*, *Modrého Poťoucha*, *Birlibána* a *Příběhy včelích medvídků*.³² Knihy, které učitelky předčítaly v mateřských školách ve školním roce 2016/17, jsou nejčastěji opět *Křemílek a Vochomůrka*, dále *Povídání o pejskovi a kočičce* a *Z deníku kocoura Modroočka*, potom *Dědečku, vyprávěj*, *Chaloupka na vršku* a *Pohádky skřítky Medovníčka*, nebo tituly jako *Birlibán*, *Draka je lepší pozdravit*, *Dobrodružství pavouka Čendy*, *Pohádkový dědeček*, *Pohádky o zvířátkách*, *Víla Amálka* i *Štuclinka a Zachumlánek*.³³

Mezi oblíbenými tituly nacházíme večerníčkové pohádky, např. *Vílu Amálku*, *Křemílka a Vochomůrku*, *Pejska a kočičku* a další. Ale také knihy zaměřené na etiku, pravidla společného soužití a společenského chování, tedy etiketu, např. *Birlibán* a nové *Pavouka Čendu*, *Dědečku, vyprávěj* a *Draka je lepší pozdravit*. V první kapitole

³¹ <http://www.albatros.albert.cz/>

³² S podrobným výčtem se můžete seznámit v příloze č. 11

³³ Pokračování tohoto výčtu je možné naléznout v příloze č. 12

hovořím o tom, že chceme dětem předávat hodnoty (Hejlová, Opravilová, Uhlířová a Bravená, 2013), tady je to zcela evidentní.

21 respondentek má povědomí o projektu MŠMT a PedF UK *Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání*³⁴ a proti tomu 31 učitelek MŠ o projektu informace nemá.

Povědomí o projektu mají převážně absolventky bakalářského studia díky konferenci *Aktuální otázky předškolního vzdělávání*, kterou organizuje *katedra primární pedagogiky* naší fakulty, *Asociace předškolní výchovy* a *Česká pedagogická společnost*. Na konferenci 13. 1. 2017 představila Projekt MŠMT Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání paní prorektorka profesorka PaedDr. Radka Wildová, CSc., jeho garantka. Projekt je tříletý, začal v lednu 2017 a pokračovat bude do roku 2019.

Cílem je zvýšení kvality předškolního vzdělávání, didaktizace. Zahrnuje tři témata: 1) rozvoj čtenářské pregramotnosti – podporu budoucího čtení a psaní poslechem, není úkolem MŠ naučit dítě číst, 2) rozvoj matematické pregramotnosti, 3) didaktika předškolního vzdělávání, které není pouze hrou a zábavou. Při této příležitosti vzniká také nový časopis *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Učitelky si budou vytvářet svá portfolia. Do projektu se zapojí 75 mateřských škol a 100 pedagogů.

2. 4. 3 Komparace dotazníkového šetření

Průměrný věk respondentů z řad rodičů je 38 let, zatímco učitelkám je průměrně 32 roků. Obou dotazníkových šetření se účastnilo přes čtyři desítky vysokoškoláků, což myslím souvisí i s počítačovou gramotností. Počet středoškoláků byl u rodičů vyšší téměř třikrát než u učitelek. Rodičů s vyšším odborným vzděláním bylo pět, učitelka jedna. Čtyři z rodičů byli vyučeni.

11 rodičů přiznává, že předčítá dětem pouze občas, z učitelek toto neuvádí nikdo. Jednou měsíčně čte dětem jeden rodič, učitelka žádná. Jednou týdně předčítají čtyři rodiče, z učitelek pouze jedna. Ob den předčítají dvě učitelky a 24 rodičů. Denně

³⁴ <http://pedf.cuni.cz/PEDF-1337.html>

čte 49 učitelek a 39 rodičů. Učitelky tedy čtou dětem častěji než rodiče, ale průměrně kratší dobu. Rodiče průměrně předčítají svým dětem 22 minut denně a učitelky předčítají 20 minut denně.

Rodiče měli průměrně 11 let staré děti, to znamená, že často neměli pouze děti předškolního věku, na které se výzkum zaměřoval, ale také měli v rodinách starší sourozence. Mnoho rodičů bylo tedy již zkušených. Někteří srovnávali rozdíly v přístupu k předčítání dětem starším, když byly malé, a nyní těm mladším. Učitelky měly ve třídách děti průměrně staré 4,5 roku až 5 let.

Nové tituly, na kterých se rodiče a učitelky při výběru shodli, jsou: *Dědečku, vyprávěj*, *Chaloupka na vršku*, *Kosprd a Telecí*³⁵, *Lentilka pro dědu Edu*, *Lichožrouti*, *Modrý poťouch* a *Tatínek není k zahození*.

Podle konkrétních titulů, které oba typy účastníků výzkumu právě předčítají, je znát, že učitelky čtou nejvíce pohádky (např. *Křemílek a Vochomůrka*, o krtkovi), potom příběhy o zvířatech (např. *Povídání o pejskovi a kočičce*), příběhy s dětským hrdinou (např. *Kosprd a Telecí*), pověsti méně a nejmenší prostor mají bajky a naučná literatura.

Pohádky předčítají rodiče také nejvíc, ale ne v takovém množství jako učitelky, za to zařazují dobrodružnou literaturu, kterou učitelky nezařazují vůbec. Učitelky tyto knihy nezařazují, protože bývají delší a děti rychle ztrácí pozornost, jak mi přiblížila jedna z nich.

Poměr knih s dětským a zvířecím hrdinou jsou vyrovnané, pověstí a naučné literatury je nejméně, shodně jako u učitelek, ale bajky zcela chybí. Učitelky k titulu knihy častěji uváděly také autora a někdy dokonce i nakladatelství, což rodiče zjevně nepovažovali za nutné. Z výše uvedeného usuzuji, že mateřská škola vhodně doplňuje rodinné působení. Tím dochází zcela přirozeně k vhodné přiměřené stimulaci a k rozvoji předškolního dítěte.

³⁵ V současné době tuto knihu zpracovalo pro děti a uvádí plzeňské divadlo Alfa: <http://www.divadloalfa.cz/index.php/cz/repertoar/item/632-kosprd-a-teleci>.

2. 4. 4 Resumé hloubkových rozhovorů s rodiči

Participanty hloubkových rozhovorů bylo 9 učitelek mateřských škol a 6 rodičů, a to tři otcové a tři matky z Klatovska a Domažlicka, jednalo se o dostupný výběr. Záznamy z rozhovorů byly pořízeny poznámkováním, z toho důvodu, že ne všichni respondenti souhlasili s nahráváním rozhovoru.

Rozhovory s rodiči se uskutečnily na přelomu února a března 2017. Participanty kvalitativních rozhovorů byly tři matky a tři otcové. Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře, v některých rodinách se do debaty zapojovaly i děti a protějšek. Ať již jsme hovořili o starších či nových titulech, o nakladatelstvích, o obsahu nebo ilustraci, začali mi během rozhovoru někteří účastníci demonstrovat to, o čem hovoří - začali vyndávat z domácích knihoven jednotlivé dětské knížky.

Rozhovor jsme tak většinou končili nad stolem plným knih, kterými jsme společně listovali. A tak jsem dospěla k názoru, že někteří rodiče, které jsem si k rozhovorům vybrala, patří podle Trávníčkovy typologie čtenářů (2008) k těm *vážným*. Dalšími druhy jsou *nečtenáři*, *čtenáři sporadičtí*, *pravidelní a častí*.

Výzkumný vzorek stává ze tří středoškoláků, dvou vysokoškoláků a jedné matky s vyšším odborným vzděláním. Respondentům je od 37 do 46 let, konkrétně dvěma rodičům je 37 let a ostatním: 38, 40, 42 a 46 roků. Průměrný věk rodičů je 40 let.

Všechny rodiny respondentů jsou úplné, pouze jedna matka žije ve druhém manželství, tři děti má z prvního svazku a dvě v novém. Děti v rodinách bylo dvakrát 2, dvakrát 4, a také dvakrát 5. Celkem 22 dětí ve věku od 2 let do 26, s průměrným věkem 11 let. Mohlo by se zdát, že se v mém výzkumném vzorku nejedná o typické rodiče předškolních dětí, ale záměrně jsem volila některé rodiče s letitými zkušenostmi a nadhledem, kteří už mají zpětnou vazbu i od svých starších dětí a některé své postoje aktualizovali. Jednu účastnici výzkumu jsem oslovila záměrně, protože jsem ji viděla v letních měsících předčítat pohádky svým dětem na koupališti, ostatní rodiče, které jsem oslovila, jsou z řad mých přátel a sousedů.

Tito rodiče si sami čtou rádi, jedním dechem konstatují, že na čtení však mají málo času, přesně tak, jak to uvádí Trávníček (2013). Čtou si beletrii, např. dobrodružné nebo historické romány, ale někteří sem tam i detektivku, dále si čtou odbornou

literaturu, která se týká jejich profesního zaměření. Jak poukazuje Trávníček (2013), asi pětina lidí tvrdí, že čtení souvisí s jejich pracovním zaměřením, což odpovídá i mému výzkumu. Rodiče dětem čtou oblíbené knížky svého dětství. Kritérium, které otcové zohledňují při výběru knih, je vizuální vzhled, matka toto nezmínila žádná, jeden tatínek s úsměvem dodává, že i velikost písma, protože předčítá před spaním. Nové tituly vybírají podle doporučení přátel a recenzí v časopisech či rozhlase. Nabízí se opět srovnání s Trávníčkem (2013), který uvádí, že informace o knihách získáváme nejčastěji u našich blízkých a známých, následují internet, knihkupectví, tisk a propagační materiály. Pro některé hraje roli autor, pro jiné nakladatelství, další dají na názor svých dětí.

Překvapilo mne, s jakou odpovědností rodiče přistupují k výběru knih, čtou pouze to, o čem si zjistili informace. Někteří rodiče rádi vybírají z katalogů, které děti dostávají ve škole, jiní mají k těmto nabídkám spíš negativní postoje.

Jedna matka vybírá podle klasických večerníčků, čte to, co se v televizi dětem zalíbí. Jeden otec přiznává, že při návštěvách prohlíží knihovny svých známých, listuje knihami a tituly, které ho osloví, si neváhá půjčit, i když do knihovny nechodí.

Rodiče předčítají pohádky, naučné i dobrodružné příběhy. Při volbě knihy zohledňují věk a pohlaví posluchače, ale dbají i na výchovné aspekty knihy, zohledňují morální hledisko příběhů: „Přece jim nebudu číst stále jen Příběhy strýčka Skrblíka,“ žertuje tatínek. Nutno dodat, že právě strýček Skrblík o peníze často přichází, nemyslím si, že by *Kačeři* byli nemorální, participant akcentoval, že je důležité, co do dětí vkládáme i po morální stránce, opět tady vyznívá potřeba hodnot, nejen humanismu, ale ještě něčeho, co nás přesahuje (Hejlová, Opravilová, Uhlířová a Bravená, 2013)

Při výběru knih pro předčítání nehraje pro rodiče roli nakladatelství, někdo má rád Baobab, třeba proto, že mají příbuzné v Táboře, kde má nakladatelství jedno ze sídel a prodejnu. Jako nejznámější participant výzkumu uvádí nakladatelství Albatros, někomu se Mladá fronta nelíbí, jinému ano. Jeden tatínek uvedl, že ho spíš zajímá stejná edice. Jedné z matek vyhovují letáky s nabídkou knih, potřebuje mít tištěnou verzi knižní nabídky. Rodiče nakupují knihy nejčastěji na internetu, ale také v menších knihkupectvích, kde si nechají poradit od svého knihkupce, nebo vybírají ve větších

knihkupectvích, kde si zase mohou knihy libovolně prolistovat. Při nákupech se nevyhýbají ani antikvariátům kamenným či internetovým.

Mezi předčítanými tituly se objevily nejčastěji pohádky a příběhy s dětským hrdinou, ať humorné, nebo dobrodružné, nechybí ani knížky o zvířatech, naučná literatura a literatura faktu. Na právě předčítaných titulech cení humor a dobrodružství. Většinou jsou s obsahem spokojeni, když už si knihu vybrali. Pokud se s obsahem neztotožňují, tak s dětmi diskutují nad chováním hlavních hrdinů. Rodiče kritizují hlavně nekvalitní kostrbaté překlady, také u knih z produkce Walt Disney jim připadají texty zbytečně rozvleklé a pro malé posluchače nezajímavé a zbytečně překombinované. „Moc ráda mám knihy interaktivní,“ přináší matka notovou knihu s klavírkem a další knihu s puzzlem,“ děti se jimi zabaví i při nemoci.“³⁶ „Teď zrovna dolepujeme do jedné knížky auta, to malého moc baví,“ pochvaluje si otec. Jedná se o knihu, která může komunikovat více smysly. Poskytuje jiný rozměr při „čtení“ knih, patří sem např. elektronické knihy a interaktivní knižní publikace či aplikace.

Pro nejmenší děti jsou určeny tzv. hmatové knihy, ty bývají zaměřeny na pomoc s rozvojem znalostí a k procvičování smyslů, př. obrázek psa spolu s materiálem, který připomíná jeho kožich.³⁷ Odpovídá to tedy tomu, co jsem psala v kapitole 1. 3. U typu „Volvele“ jde o papírovou konstrukci s rotujícími částmi, což je první pohyblivá kniha. Mezi tunelové knihy patří např. Interaktivní autorská knížka Kateřiny Sechovcové pro děti *Cirkus Scartoni* (2009) Oceněna literární cenou *The best interactive book* v soutěži Art books wanted Edition Lidu 2012.³⁸ Z našich dětských let si možná vybavíme leporelo *Cvrček a mravenci* Jiřího Zdeňka Nováka.³⁹

Zpráva ELINET (in Ronková, Laufková, 2016) říká, že multimediální interaktivní knihy, tablety či notebooky stimulují motivaci žáků číst a mají pozitivní vliv také na rozvoj řečových dovedností, zejména žáků preprimárního vzdělávání,

³⁶ Tvorbou interaktivní knížky se zabývá Kiliánová, https://is.muni.cz/th/359925/fi_m/dp_kilianova.pdf.

³⁷ Např.: http://www.dotknisesveta.cz/hmatove_knihy.php.

³⁸ Viz <http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni>.

³⁹ První vydání vyšlo už v roce 1958, vydání Knižního klubu (2007) je dvanácté.

začínajících čtenářů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.⁴⁰ „Líbí se mi hmatové knížky od Reba, třeba Kdo snědl salát.“ ukazuje jedna matka, jiná zmiňuje, že se nebojí dětem pojmenovat kýč. Jsem potěšena, že tato matka zmínila, protože o kýči píší v kapitole 1. 8 této práce.

Chaloupka konstatuje: „Koneckonců, literatura není absolutizovaná, ve všem dokonalá a směrodatná projekce společenského vědomí, není nějakým způsobem „nadřazená“ jiným společenským produktům člověka. V literatuře jsou díla významná a cenná, ale také knihy průměrné a podprůměrné. Literární výchova ve škole zanedbávala tento fakt a i nyní tím, jak se zaměřuje z pochopitelných a samozřejmě správných důvodů k dílům hodnotným, zkresluje ve vědomí dítěte poněkud hodnotově, významově a funkční rozpětí kontextu slovesnosti, do značné míry odsouvá zřetel výběrové akceptace a tím i „neučí“ dítě potřebnému kriticismu, vede k tomu, že každá kniha je dobrá.“ (Chaloupka, 1982, s. 123–124) Rodičům se líbí ilustrace s jasnou linkou, které jim pro děti připadají vhodné, jmenují ilustrátory Helenu Zmatlíkovou, Adolfa Dudka, Josefa Ladu a také Zdeňka Buriana.

Dítě předškolního věku se vyznačuje přirozenou zvědavostí, ale jeho pozornost je krátkodobá (Vágnerová, 1999), od toho se odvíjí i schopnost čtení obrázku, tedy úroveň zralosti zrakové diferenciaci dítěte. Zatímco dvouleté děti rády pozorují obrázky s pevnou linkou. Děti ve středním školním věku, asi od 4 let, dokáží vnímat i o něco složitější obrázky. Záleží také na jejich zkušenosti. Obrázky musí být věrné pravdivé skutečnosti a měly by být příjemné na pohled, barevné, zábavné a veselé, protože děti předškolního věku věří tomu, co je jim předkládáno. Preference rodičů je ovlivňují. „To, co vidí, vezmou vážně, předkládám proto reálné ilustrace.“ říká jedna z matek.

Zájem u nich vzbudí ilustrace, na kterých se vyskytují právě děti, za všechny jmenujme např. ilustrace Marie Fischerové-Kvěchové. Ilustrace by měly vystihovat obsah textu tak, aby podle nich dokázalo dítě děj převyprávět. Pěkným příkladem jsou soubory lidové slovesnosti, nejznámější je *Český rok*⁴¹ sestavený Plickou a Wolfem,

⁴⁰ Článek oceněn Českou asociací pedagogického výzkumu cenou za pozoruhodnou výzkumně zaměřenou publikaci v kategorii článků.

⁴¹ Rozdělený do čtyř knih podle ročních období.

doprovazený Svolinského ilustracemi a různé výbory z něj, např. *V dobrém jsme se sešli*. V říkadlech, bajkách, písních a pohádkách stejně jako v ilustracích tu je zjevné dobro a zlo. Rozlišování kladu a záporu je vývojovým úkolem raného věku⁴² (Kropáčková, Splavcová, 2016) a předškolního období (Kaslová, 2014).

Jiná matka ráda přivyká děti na ilustrace různého druhu, což je myslím ideální.⁴³ Sdílela se mnou zkušenost přivykání si na ilustrace Slavínského. Totéž konstatovaly v rozhovorech také učitelky, které jmenovaly ilustrace Trnky a Čecha, které také nemají linii, přesto z nich vyzařuje otcovská láska, u obou těchto autorů vznikají knížky právě pro jejich vlastní děti, což je na titulech znát, přináší malému pozorovateli emoce. Na druhou stranu, příliš experimentace v dětské ilustraci škodí, takový obrázek se pro dítě předškolního věku stává nepřehledný, slévá se pro ně v neidentifikovatelné skvrny, které pro ně nemají žádný význam, nic v na něm nevidí.

U nových knih se rodičům líbí ilustrace Radany Přenosilové, Ludmily Zemanové a Petra Sise, avšak ilustrace Petry Golflamové Štětinové, Tomáše Sudera a Zdeňky Študlarové se rodičům nelíbily. Na ilustrace Markéty Vydrové se názory rodičů různily.

Rodiče komentují obrázky i u zahraničních knih, kde se někdy objevuje podle jejich názoru pěkná ilustrace, např. u belgické série 26 knih o Martince ilustrátora Marcela Marliera, ale text není dobře přeložen a špatně se čte, vyjadřují nespokojenost rodiče. Překvapilo mne, jak hluboce se rodiče ilustrací zabývají.

Další vyjádření se také týká ilustrace: „Chybí mi encyklopedie typu *Proč a jak* od Joeho Kaufmana, kterou znám z dětství perfektně ilustrovanou Jaroslavem Malákem. Dnes jsou všude fotky, ale není encyklopedie, kde by bylo vysvětleno komplexně, jak věci okolo nás fungují. Nenašel jsem knihu, kde by byly tak pěkně vyobrazeny průřezy věcí.“ uvádí nynější chirurg, kde nahlížení dovnitř bylo od mala preferováno, jak komentuje: „V tomto směru jsem byl velmi zvědavé dítě. Každé nové autíčko, co jsem

⁴² Mám na mysli mezi 2 – 3 rokem.

⁴³ Tématem Ilustrace pro děti se ve své diplomové práci zabývá Kristina Hábová (KVV PedF UK, 2008).

dostal, jsem měl tendenci rozebírat, abych zjistil, co je uvnitř. Pamatuji si, že z toho rodiče tehdy neměli radost. Dnes používám vizualizaci, když vysvětluji medikům operační postupy a velmi se mi to osvědčuje. Ilustrace souvisí s představivostí a zkušeností. Vidíme, že může dítě připravovat pro jeho budoucí povolání, aniž jsme si toho vědomi.

A které tituly aktuálně rodiče předčítají? Matky čtou dětem *Povídání o pejskovi a kočičce*, *La Fontainovy bajky*, *Děvčátko s dvěma koťaty*, *Encyklopedii pro děti*, *Velkou cestovní knihu po ČR*, *Karkulín ze střechy*, *Rasmus tulákem*, *Pan Buřtík a pan Špejlička*, otcové *Sek a Zula*, *Příroda málo určitelná* od Arnošta Goldflama a *Srub u zlatého klíče*.

Návštěvu knihovny preferují maminky. Což koresponduje s výzkumy Trávníčka (2013), který uvádí, že ženy chodí do knihkupectví výrazně častěji než muži. Tatínkové z různých důvodů ne, indukovali, že mají nedostatek času. Jeden mi vyprávěl nepříjemný zážitek z vlastního dětství o své první návštěvě knihovny se školou, kdy je knihovnice manipulací donutila si knihu půjčit. Tu knihu nakonec po čase stejně vrátil nepřečtenou, i když se k ní, jak sám řekl, později vrátil. Jiní tatínci mají raději vybrané knihy ve svých domácích knihovnách, které průběžně doplňují novými tituly.

Dále jsem zjistila, že matky i otcové si neváhají půjčovat knihy mezi sebou, což mi připadá zajímavé. Také toto však už přede mnou potvrzuje Trávníček (2013), podle kterého ti, kdo do knihoven nechodí, uvádějí jako nejčastější důvod nedostatek času, a že si knihy půjčují od přátel a známých.

Rodiče i prarodiče si s dětmi říkají různá lidová říkadla, na která cvičí. Z nonsensové poezie mají rádi laskavého Jiřího Žáčka. „Děti rytmus milují, verše si snadno zapamatují, tím si cvičí paměť a učí se i mluvit.“ sdílí maminka své zkušenosti. „Čteme hlavně Hrubína a také si hledáme na internetu texty písni pro děti od Nohavici, pak si je vytiskneme.“ uvádí další účastnice výzkumu.

Nejčastěji čte dětem participantů výzkumu druhý rodič a babičky. Sourozenci čtou a to jak dobrovolně, tak v jedné rodině nedobrovolně. Dědové čtou sice méně, ale zato si vybírají jiné knihy, než obvykle volí rodiče, např. čínské pohádky Opičí král. Tak je chvíle s blízkým člověkem spojena i s osobitostí příbuzných a rozvírá dítěti spektrum možností ve volbě žánru. V jedné rodině předčítá i prababička. „Tatínek se v hlasitém

čtení dost zlepšil od té doby, co se známe,“ pochvaluje si jedna maminka.

Před spaním předčítají zejména rodiče, zatímco prarodiče si najdou čas kdykoli během dne. V některých rodinách si pohádky přehrávají na loutkovém divadle, jinde o ději diskutují, prohlíží si obrázky a těší se na pokračování, když je děj napínavý. K příběhům se pak vrací během dne, když se stane situace, která jim připomene děj knihy. Jak uvádím výše, Špaňhelová (2006) doporučuje rodičům o ději knihy hovořit a Chaloupka zdůrazňuje posílení vztahu mezi dítětem a jeho blízkými díky vzájemnému sdílení nad knihou (1982, s. 138): „Bezprostřední sepětí rodičů, zejména matky, s rozvojem řečových činností dítěte otvírá brány partnerským rozhovorům mezi dospělým a dítětem, které mají ještě další význam. Altmanová zdůrazňuje formování charakteru osobnosti dítěte a vytváření hodnot, mezi roviny čtenářské gramotnosti řadí také vysuzování, hodnocení, sdílení a aplikaci (Altmanová, 2010).

V rodinách mají obvykle děti svou knihovničku nebo alespoň přihrádku, kam knihy a lepoprela ukládají. Pouze v jedné rodině musí dávat knihy vysoko z dosahu dětí, protože mladší batole je trhá, starší dítě si knihu vždy vyžádá. „Je to otázka času,“ komentuje situaci trpělivý otec, „on už ale fakt několik knížek zničil, tak je nám to líto, za chvíli bude větší a pochopí to.“

Rodiče mi nejprve tvrdili, že žádná pravidla ohledně zacházení s knihami nemají, ale po zamyšlení se shodují, že pravidla vyplynula zcela přirozeně. Všichni dbají na to, aby si děti před manipulací s knihou umývaly ruce, aby do knih nekreslily a vracely je na místo. „S knihou jako s chlebem.“ říká jedna z matek. Naproti tomu jeden z otců konstatuje, že kniha je pouze věc. To znamená, že přístup jednotlivých rodičů se liší.

Z rozhovorů vyplývá, že doma jsou dětem knihy volně přístupné, ale u prarodičů se musí ptát, což vede k respektu jak ke starší generaci, tak i k respektování různých pravidel pro tutéž situaci v odlišném prostředí. Fyzická přítomnost knih v domácnosti, a také v dětském pokoji, podněcuje zájem dítěte, podle Chaloupky (1995): „každý den o nich bude vědět – bude vědět, že knížky existují, že patří k jeho nejbližšímu okolí, k tomu, čím je obklopen, že mají své místo v jeho vlastním světě.“ V některých rodinách nepatří kniha na jídelní stůl, ale ne všude je toto pravidlo striktně dodržováno:

„Kdybychom nejstarší dceři nedovolili číst u jídla, umřela by hlady,“ doplňuje matka talentované studentky, „četla úplně stále a kdekoli.“

Rodiče vidí přínos knihy v rozvoji představivosti, fantazie a paměti podobně jako Peterka, když charakterizuje funkce literatury pro děti (2007)⁴⁴ Chápou setkání s knihou jako prostředek pro vytvoření si vztahu ke čtení a jazyku. Také příběhy rozvíjí soustředění a rozšiřují obzory. Prožití příběhů podle rodičů vede k empatii a budování charakteru: „Co dítě slyší, tím se zabývá – a to ho také utváří.“ přibližuje tatínek. „Je to zábava a společné radostné chvíle,“ pochvaluje si jiný. „Z televize se nic nenaučí, sledování je pouze pasivní, zatímco naslouchání příběhu v knížce ho vede do aktivity.“ podtrhuje matka. To odpovídá tomu, co píše Hník (2014) o harmonickém rozvoji dítěte.

„Dobrým výběrem se dítě může nasměrovat,“ dodává druhá, „doufám, že to vede k obohacení dítěte.“ Jak uvádím výše: Vágnerová (1999, s. 202) mluví o rodině jako „soukromém prostředí, které je zdrojem jistoty a bezpečí.“ Dítě se „naučí komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací atp.“ Jak dokládám, rodina hraje v rozvíjení čtenářské pregramotnosti velkou roli, předčítání blízké osoby je pro dítě silným zážitkem. Našel se i přínos pro rodiče: „Pro sebe osobně vidím přínos v tom hlasitém předčítání jako takovém, myslím si, že je důležité.“ Jiný tatínek, který šel během rozhovoru s maminkou předčítat dětem, vyšel po dvou hodinách z pokoje a s úsměvem prohlásil: „Riziko čtení dětem je usínání,“ pak zasedl k počítači a začal si připravovat podklady do zaměstnání. „Od učitelek mateřských škol bych očekávala,“ projevuje přání matka během rozhovoru, „aby doporučovaly rodičům knihy a také by se mi líbil Den knihy s rodiči ve školce, kde by si děti mohly knihy donést z domova a předčítat si společně.“

⁴⁴ Uvedeno v kapitole 1.3

2. 4. 5 Resumé hloubkových rozhovorů s učitelkami

Rozhovory s učitelkami proběhly v březnu roku 2017. Účastnicemi tohoto šetření bylo 7 vysokošolaček a 2 středošolačky. Do třiceti let bylo čtyřem učitelkám, jedné bylo 39, čtyřem bylo více než čtyřicet let a žádné učitelce nebylo více než padesát let. Čtyři učitelky měly pedagogickou praxi 4–5 let, dvě učitelky 10 let, jedna 15, jedna 23 a půl roku a jedna 32 let. Sedm učitelek má vysokoškolské vzdělání a dvě středoškolské. Středošolačky, ač byly z počátku rozhovoru rozpačité, mne v průběhu mile překvapily větší sdílností a ochotou podrobně se podělit o zkušenosti, rozhovory s nimi byly delší a velmi srdečné.

Tři učitelky pracují v Praze, jedna v krajském městě, tři pracují v okresních městech a dvě na vesnici. 5 učitelek pracuje ve třídách věkově heterogenních s dětmi zpravidla od 3 do 6 let a čtyři pracují v homogenních kolektivech, z toho dvě s tříletými a dvě s předškoláky. Jedna učitelka pracuje ve školce zaměřené na děti z bilingvních rodin a jedna v židovské třídě. Tři z učitelek pracují ve školce, která je zapojena do projektu *Celé Česko čte dětem*. Učitelky většinou rády čtou, některé litují, že na to nemají čas. Z beletrie čtou historické romány a životopisy. Na čtení detektivek se jejich názory různí. Méně čtou filozofické, psychologické, naučné, romantické, cestopisné a komediální knihy. Ty, které mají děti, jim předčítají.

Knihy do mateřské školy vybírají nejčastěji k tématu, podle ročního období, podle ilustrace, podle seznamu literatury doporučené vysokoškolskou vyučující, na doporučení a podle dětí, kterým nechají vybrat ze dvou možností.

Nakladatelství při volbě nerozhoduje u 5 z nich, jiné jmenují nakladatelství Baobab, Meander, Albatros a méně Librex, Svojtka a Portál. Baobab a Meander jmenují pouze vysokošolačky, může to být způsobeno zaměřením studia na estetickou výchovu. Jedna učitelka kritizuje Albatros, Fragment, SPN a Mladou frontu, protože knih od těchto nakladatelství mají v mateřské škole celou řadu, radši preferuje z hlediska estetického charakteru obsahu a ilustrace nakladatelství Baobab a Meander.

V dětství se formuje estetické cítění, proto je důležité předkládat dětem kvalitní knihy, mám na mysli po stránce obsahové i výtvarné.“ Učitelky nakupují často přes internet kvůli časové i finanční úspoře, jak se ve většině shodují, jedna však nákup přes

internet kritizuje: „Raději si pořizují knížky přímo u svého knihkupce, prohlédnu si ji v klidu, prolistuji a seznámím se s ilustrací.“ Stejně jako ona i další rády nakupují v menších knihkupectvích. Středoškolačky nakupují u dealera, jedna z nich upozorňuje na to, že kvalita těchto knih nebývá u všech dobrá, toto zdůrazňuje i jedna z vysokoškolaček. Většinou se mohou učitelky k výběru knih do své mateřské školy vyjádřit a podílet se na něm, což vidím jako pozitivní.

Mezi konkrétními tituly učitelky jmenovaly: *Pohádkového dědečka* Eduarda Petišky, *Chaloupku na vršku*, leporelo *Narodil se Kristus Pán* (1991),⁴⁵ *Sutějevovy Pohádky se zvířátky*, *Modroočka*, *Martínkovu čítanku*, *Nádherné úterý*, *Krysáky* Jiřího Žáčka, *Pohádky* Miloše Macourka, *Oskara a měsíční kočky*, *sympaťáka Ferdu mravence*, *Pokladnici pohádek*, *Štaflík a Špagetka*, *Dvakrát sedm pohádek*, *Pohádky Boženy Němcové*, *Encyklopedie o zvířatech*, *Pejska a kočičku* a *O čertech, obrech a dobrých lidech* (1984).⁴⁶ Poslední kniha nabízí výbor evropských pohádek – např. norských, německých, švýcarských, atd. „Možná je to překvapivé, ale tyhle pohádky mají špatné konce, někdo by to dětem nečetl, ale já mám předškoláky a líbí se mi to, že je to ze života, není to přeslazené – hovoříme o tom, je to podnětem k rozhovorům. Mluvíme o tom, co bychom asi udělali my. Je to velmi podnětné k zamyšlení.“ dodává k tomu učitelka. O kritickém myšlení jsem zmiňovala v kapitole 1. 8. Učitelky se za pomoci knížek zamýšlejí nad zdravým životním stylem např. prostřednictvím knihy Anny Strunecké *Jak přežít dobu jedovou* (2016),⁴⁷ což je dnes na místě, pokud podle nejnovějšího výzkumu Endokrinologického ústavu každý sedmý prvňák u nás má nadváhu (Aldhoon Hainerová, Zamrazilová, 2015). Učitelky také předčítají z dětských časopisů, třeba *Sluníčko*.

Mezi oblíbenými ilustrátory jmenují Adolfa Borna, Josefa Ladu a Helenu Zmatlíkovou, z nových knih oceňují ilustrace Pavla Čecha a také u knih z nakladatelství Baobab. Kritizují ilustrace bez linky a hlavně kýčovitě ilustrace postrádající vkus. O estetické funkci dětské knihy jsem se zmiňovala v kapitole 1.4.

⁴⁵ Autorem je Prošková, přebal viz příloha č. 15

⁴⁶ Přebal viz příloha č. 15

⁴⁷ Přebal viz příloha č. 15

Některé učitelky s knihovnami spolupracují, i když ne všechny jsou s programy spokojené, a tak si vytváří vlastní. Další učitelky jsou naopak velmi spokojené, velmi záleží na přístupu knihovnice. Některé mateřské školy navštěvují s dětmi knihovnu jednou za měsíc, někdo jednou za rok, takže i frekvence návštěv se velmi liší. Jiné učitelky nespolečnosti s knihovnou vysvětlují vzdáleností od mateřské školy. Tady bych viděla z organizačních důvodů jako vhodné, aby paní knihovnice přijela s ukázkami knížek a programem pro předškolní děti přímo do mateřské školy.

Říkadla učitelky vybírají k tématu. Z autorů poezie učitelky volí Žáčka, ale také Hrubína, Čarka a Halase nebo Danielu Fischerovou, Bruknera i Skácela tak, jak jsem zmiňovala v kapitole 1. 9 této práce. Básně učitelky obohacují často pohybem. „Sama s dětmi rýmuji, já řeknu – ony doplní. Podle mne je stejně důležitá jako próza. Tuto formu by děti měly poznat, proto ji předčítám a pak kreslíme, co nás při tom napadlo.“ říká jedna z učitelek. Některé kritizují výběr kolegyně z internetu, kde mají rýmy mnohdy pochybnou úroveň, naopak si pochvalují vlastní zásobníky.

Učitelky se ve čtení střídají s kolegyněmi, i když jedna připustila, že předčítá pouze ona, protože si děj knihy nemůže nechat ujít, i když knihu už několikrát předčítala, chce si ji s dětmi znovu vychutnat, jak upřímné vyznání. Jiná uvádí, že její kolegyně nepředčítá, protože nechce, to mi ale přijde vyloženě sobecké a z její strany neprofesionální. Do jedné třídy chodí praktikantky, které se předčítání také brání: „Do čtení je nutím, nechce se jim. Úroveň jejich přednesu není dobrá.“ neubrání se kritice učitelka.

Což svědčí o tom, že úroveň středoškolské přípravy může být vynikající, většinou na školách s určitou léty a zkušenostmi vybudovanou tradicí, ale taky velmi špatná, jak uvádím v kapitole 1. 7, kde hodinová dotace u stejného oboru se na jednotlivých středních školách liší. Např. na Střední pedagogické škole v Prachaticích mají ve dvou ročnících dvou hodinovou dotaci týdně na literární a jazykové praktikum, kde studenti získávají potřebné dovednosti, učí se, jak vznikají jednotlivé hlásky, učí se přednášet a hlasitě výrazně předčítat s pauzami a správným dýcháním, sbírají průběžně k různým tématům básně, které se pak naučí z paměti, zároveň si tvoří zásobník dechových cvičení a cvičení pro gymnastiku mluvidel, získají celkový přehled o dětské

literatuře a literatuře pro mládež, pak mají ještě 3 hodiny českého jazyka a literatury.⁴⁸ Stejně tak je to na středních pedagogických školách v Krnově,⁴⁹ Karlových Varech,⁵⁰ Berouně⁵¹ a Praze.⁵² Zatímco jinde mají celkem pouze 3 hodiny českého jazyka a literatury týdně⁵³, odtud také pocházely praktikantky, které zmiňovala respondentka. Taková hodinová dotace nemůže podle mého názoru pokrýt potřeby z hlediska profesní připravenosti předškolního pedagoga.

V mateřských školách, kde probíhá projekt *Celé Česko čte dětem*, vítají učitelky jako přínos předčítání rodičů, prarodičů a sourozenců. V některých školkách uspořádaly učitelky též autorské čtení, nedopadlo to však úplně tak dobře, jak očekávaly. Příště to bude vyžadovat výběr autora, který už má větší zkušenosti právě s autorským čtením. Ve třídě s bilingvním zaměřením čtou učitelky i v cizích jazycích. Učitelky předčítají před spaním, vybírají texty jako motivaci k činnosti nebo k provázání aktivit, a některé čtou kdykoli během dne, třeba při špatném počasí, když jsou nuceny se mateřské školy vrátit dříve z vycházky. Upozorňují, že nečtou pouze pohádky, ale jakékoli knihy v intencích aktuálního tematického bloku (např. roční období, dopravní prostředky, pohádkové postavy z večerníčků, apod.). Některé připravují čtenářské dílny pro předškoláky, kam si děti přináší vlastní knížky.

Učitelky ukazují dětem ilustrace, nechají je kreslit obrázek podle děje a též dramatizují děj, jak jsem o tom mluvila v kapitole 1.8. Dále si všímají postav, charakterizují jejich vlastnosti, hodnotí děj, přemýšlejí, co by se stalo, kdyby. Takže učitelky MŠ reflektují doporučení ČŠI (2013), aby se věnovaly rozvoji schopnosti dětí domýšlet, aby vedly děti k zamyšlení, jak by děj mohl pokračovat, a měly by je

⁴⁸ http://www.spgspt.cz/plan_pedagogika.html

⁴⁹ Viz ŠVP <http://www.spgs-szs.cz/getattachment/0c1fcd15-d2ea-4c08-8e11-d5258e2cbbad/Skolni-vzdelavaci-program-pro-obor-Predskolni-a-mi.aspx>, s. 38 a 173

⁵⁰ http://www.pedgym-kv.cz/data/soubory/SVP_PMP_bez_tabulek.pdf, s. 78

⁵¹ http://oaspgsberoun.cz/spgs/wp-content/uploads/sites/3/2016/03/U%C4%8Deb_pl%C3%A1n_16.pdf

⁵² https://www.pedevropska.cz/ss/?id_article=626

⁵³ Např. <http://www.sos-souhtyn.cz/files/svp/pedagogika.pdf>

podněcovat otázkami. „Také hledáme si společně informace v encyklopediích, prohlížíme si obrázky.“ vypichuje učitelka další aktivity spojené s předčítáním knih. „Vedeme rozhovory, filozofujeme s dětmi, čteme při svátcích, kterých je hodně.“ sumarizuje další. „Chodíme do knihovny.“ zdůrazňuje jiná. „Mám ráda obrázkové čtení, kde pak děti domýšlejí děj. Mám mezi předškoláky i takové, které už umí z domova od rodičů číst, dávám jim prostor a čtou nám vždy krátce nahlas.“ doplňuje další učitelka. Jednu z učitelek zajímá, zda se dětem líbí ilustrace.

Učitelky zdůrazňují mimo čtení také vyprávění, zvláště mají-li mladší děti: „Chybí jim soustředěnost. Když jsem se ptala, jestli jim maminky doma čtou, nikomu maminka nečte. Vůbec nebyly zvyklé poslouchat. Musela jsem je zaujmout mimikou, zklidnit na klíně a pohádky jim nejdřív vyprávět. Když se jich na něco ptám, mluví do věci, vymýšlí si a snaží se zaujmout.“

Inspiraci pro práci s knihou některé učitelky nemají potřebu hledat, mají dost vlastní invence nebo léta praxe. Jinak čerpají ze zásobníků a doplňují z internetu – např. portál rvp.cz, kde mohou téma snadno a rychle obohatit, ale také ze seminářů *Celé Česko čte dětem*. Dále čerpají z vysokoškolského studia, pochvalují zejména předměty *Vybraná témata z knihovnictví a Literatura a média* Veroniky Laufkové na naší fakultě, ale také *Literatura pro děti I a II* vyučující Romany Fabešové z JČU v Českých Budějovicích. Méně učitelky čerpají z tištěných metodik.

Děti mají knihy ve všech případech volně k dispozici, některé si mohou vyžádat. Některé učitelky právě realizují čtenářský koutek, uspořádaly s dětmi knížky do nové knihovničky a mají v plánu dokoupit dětskou pohovku. Pravidlo je vracet knihy na místo. „Četli jsme knihu Eduarda Petišky Počmáraný den, chování ke knize jsme odvodili společně, nakreslili a připomínáme si, když je potřeba.“ říká učitelka. „Sama se snažím, aby mne děti viděly s knihou, to je motivuje.“ doplňuje druhá. S dalším nápadem přichází třetí: „Ano, mohou si je kdykoli půjčit a když nemohou usnout, mohou si je prohlížet. Pravidlo je v pořádku knihu vrátit.“ „Pokud se poškodí, slepíme spolu, děti to nahlásí.“ radí další.

Upřímnou výpověď ze svojí praxe přináší tato učitelka: „Knihovničku jsem zřídila v nové školce, děti mají 3 police, v každé je něco – lepoprela, naučné knihy,

příběhy a pohádky. Ve vrchních policích této knihovny jsem dala knížky pro učitelky, aby byly vždy po ruce, což je praktické. A v herním koutku mají děti k dispozici starší lepoprela, když si hrají na domácnost, aby jim tam knížky nechyběly. Pravidlo je, že musí knížky vracet zpět. Mohou si je prohlížet u stolku i na koberci. Dříve v té školce měli knížky v šuplíku, což mi přišlo nepřehledné. Když jsem zřídila knihovničku, dva sourozenci ze sociálně slabší rodiny stále chodili a byli nadšeni z knížek, neustále si je prohlíželi a nosili mi je k předčítání. Měli z knížek až nápadně velikou radost, tak jsem si uvědomila, že asi žádné doma nemají.“ Což potvrzuje Studie mediální gramotnosti populace České republiky (2016), která říká, že zejména děti ze sociálně znevýhodněných rodin uváděly, že doma nemají žádné knížky a doma jim nikdo nikdy nečetl, díval se jen na televizní pohádky.

Přínos knihy spatřují učitelky pro rozvoj řeči a výslovnosti tak, jak o tom píší v kapitole 1.5.1, paměti a přípravě do života. „V setkávání předškolního dítěte vidím přínos v mnoha oblastech, přínos je obrovský, jak ve znalostech, díky informacím, které se z knih dovídá, tak získává přehled. Taky je to dobré pro budoucí čtení, rozšiřuje se slovní zásoba, dítě se setkává se zajímavými obraty a termíny, které pak samo používá.“ rekapituluje učitelka.

„Obsah knih rozvíjí intelekt, vzdělání, ilustrace rozvíjí kreativitu, celkově kniha rozvíjí představivost a fantazii.“ říká další. „Chtěla bych, aby je to lákalo se do knih podívat. Jde o vztah. Dítě může být fascinované knihou, když ji otevře.“ vidí další. „Kniha ukazuje dítěti hodnoty, které je třeba udržovat, utvářet, dovede mu pomoci relaxovat, posouvá dítě dál, může v ní najít informace. Vidím i přínos pro učitelku, společný čas nad knížkou je příjemný. Když to dítě baví, dokáže poslouchat dlouho.“ zdůrazňuje další z učitelek. „Vidím přínos knihy v prevenci řečových problémů, rozvoji fantazie a představ, předčítání je důležité i z hlediska citové vazby, rozvíjí se slovní zásoba, dítě se zabaví, je to tedy i do budoucna, také se rozvíjí pozornost, dítě si rozšíří si obzory v daném tématu, které ho zajímá.“ uzavírá učitelka mateřské školy.

To, co píší v kapitole 1. 6 – přínos knihy jako média, zmiňuje hned několik učitelek: „Kniha má smysl v době techniky,“ dále: „V dnešní virtuální době obrovský přínos.“ a „Dítě není jen u počítače. Díky příběhům se učí, že každý je jiného temperamentu, což je přirozené. Díky knize je dítě vnímavé. Ukazuji jim cestu, že jde se

zabavit i bez počítače. Je to relaxace. Rozvíjí si vlastní fantazii. Jsou tam nabídnuty možnosti řešení problému.“

Jedna z mladších učitelek zmiňuje něco, co jsem v nikde odborné literatuře nenašla: „Listování knihami je dobré pro rozvoj jemné motoriky.“ A má pravdu, mnohé děti dnes jsou zvyklé pracovat s tablety a chytrými telefony, ale uchopení psacího náčiní pro ně bývá složité. Součástí čtenářské pregramotnosti není jen čtení, ale také příprava na psaní, což je vhodné propojit. Listování knihou tak může být dobrým stimulem, stejně jako, když budou mít možnost v mateřské škole manipulovat se starým telefonem, kde mohou točit číselníkem, nebo budou mlít mlýnkem na mák a vlnu vplétat do jednoduché osnovy.

V rozhovorech jsem se dověděla i další zajímavé informace, jedna z učitelek se podělila o situaci, kdy dítě přineslo do mateřské školy Bibli, nejednalo se však o dětskou obrázkovou Bibli. Dítě zaujalo právě to, že v knize obrázky nejsou, a přesto je plná zajímavých příběhů, které se tato malá dívka snažila ostatním za pomoci učitelky zprostředkovat. Jiná učitelka má k dispozici cizojazyčné knihy, ilustrace se jí moc líbí, a tak si k nim sama příběhy vymýšlí. Podobně si další z učitelek pochvaluje, že v němčině existuje na každé téma množství knížek, některé si vybírá, přeloží si je a převypravuje je dětem. Jmenuje témata jako smrt, každý jsme jiný. „Hodně příběhy propojují s pohybem a hudbou, děti to přímo vyžadují.“ vyjadřuje zkušená učitelka. „Nemám ráda, když si někdo hraje na suveréna, že už všechno ví. Díky dětem se stále učím něco nového, ohromně mne posouvají.“

Mladší učitelce se nelíbí, že obsah pohádek je někdy spíš pro pobavení rodičů, než aby vychoval děti: „Z knihy *Kosprda a Telecí* jsem tak nadšená nebyla, mám radši starší tituly.“ „Jako učitelka nejsem spokojená s hovorovou češtinou, např.: polda.“ zamýšlí se další. „Nové knihy jsou strohé, aktuální téma popsáno holými větami – postrádám jazykový cit a barvitější vyjadřování. Někdy je obsah nesmyslný, jindy poutavý.“ vyjadřuje další z učitelek, že se to nedá jednoznačně říci.

Jedna učitelka navazuje na četbu aktivitami při noci s Andersenem. Nejmenším dětem se líbí příběhy o mravencích a broučcích. Jedna z učitelek říká: „Našla jsem hezky převyprávěné klasické pohádky s hezkými ilustracemi Mirka Vostrého:

*Obrázkové pohádky*⁵⁴. Provedení se mi moc líbí, je to česká klasika, žádné překlady a přitom je to napsané srozumitelně. Líbilo se to mojí dceři, takové knížky ráda vezmu i do školky.“ Tady je vidět, že učitelku obohátí vlastní děti. Učitelka může být zároveň rodič a vycházet ze zkušeností v rodině: „Myslím, že rodiče s dětmi málo mluví a nečtou. Poznám to na dětech podle toho, že nejsou zvyklé se ptát, když nějakému slovu nerozumí. To moje dcera se vždycky ptá. Nevím, jestli rodiče jen dětem pustí televizi a je to pro ně pohodlnější, považuji to z jejich strany za nezájem. Děti pak místo mluvy a konverzace jen chrlí, nemluví k věci, neodpovídají na otázky, na které se ptám, nerozumí smyslu věty. Hodně si vymýšlí, tím si vyžadují nevhodným způsobem pozornost.“ „Jsem si vědoma toho, že vedu děti k lásce k literatuře cíleně.“ shrnuje učitelka, což koresponduje s potvrzením hypotézy č. 5.

⁵⁴ Přebal viz příloha č. 15

2.5 Shrnutí výzkumu

Kvantitativní části výzkumu se účastnilo 79 rodičů a 52 učitelů a učitelek mateřských škol, výzkum rozšiřuje kvalitativní část, která sestává ze dvou typů polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s šesti rodiči a s devíti učitelkami mateřských škol.

Hypotéza č. 1: Rodiče dětí předškolního věku dávají přednost starým osvědčeným titulům – tomu, co četli oni sami jako děti. První hypotéza se potvrdila pouze částečně, při předčítání dává 21 rodičů přednost starým osvědčeným titulům, které znají z dětství, naopak nové knihy volí pouze 2 respondenti, ale 53 rodičů preferuje obojí. To, že se rodiče neobávají vybírat, a to často velmi pečlivě, také nové tituly, bylo patrné i z hloubkových rozhovorů s rodiči.

Hypotéza č. 2: Rodiče věnují předčítání 20 a více minut denně. Druhá hypotéza se potvrdila, protože 41 respondentů z řad rodičů předčítá 20 minut denně a déle, 36 respondentů čte nahlas svým dětem méně než 20 minut denně, dva respondenti nepředčítají vůbec a pět rodičů délku předčítání neuvedlo. Potěšující je, že z rodičů, kteří čtou déle než 20 minut, předčítá 19 respondentů půl hodiny a déle. Gabal (2003) uvádí, že čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky – 70 % dětí, kterým rodiče pravidelně četli, když byly malé, čtou dnes denně samostatně. Podle mého výzkumu čtou učitelky sice dětem častěji, ale za to čtou trochu kratší dobu než rodiče. Může to však být i tím, že mají podle tohoto výzkumu učitelky ve třídách mladší děti a těm příběhy spíše vypráví.

Rodiče předčítají průměrně 22 minut denně a učitelky 20 minut denně, protože mateřské školy mají provoz od pondělí do pátku, usuzuji, že průměrně na den v týdnu čte učitelka průměrně 14 minut. Pokud tedy dítě chodí 5 dní v týdnu do mateřské školy, je mu čteno tam i doma dohromady průměrně 36 minut denně, to vidím jednoznačně jako pozitivum. A na tomto místě můžeme demonstrovat, jak mateřská škola může vhodně doplňovat výchovu a edukaci v rodině.

Hypotéza č. 3: Pro rodiče je při výběru knihy pro děti předškolního věku důležitá ilustrace. Třetí hypotéza se potvrdila, ilustrace hraje přední úlohu při výběru knihy pro předčítání u 40 rodičů, z toho 11 respondentů přihlíží také k textu. Pro 24 je

důležitější text.

Hypotéza č. 4: Učitelé a učitelky mateřských škol vybírají pro předčítání knihy podle výsledků literárních soutěží. Tato hypotéza se nepotvrdila, pouze desetina pedagogů sleduje výsledky literárních soutěží, aby podle nich vybrala knihu pro předčítání.

Hypotéza č. 5: Učitelé a učitelky mateřských škol cíleně podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí. I když většina učitelek stejně jako rodičů čte dětem hlavně před spaním, není to tak výhradně, jak dokazují potvrzení hypotézy č. 5. Dvě třetiny učitelek, respondentek dotazníkového šetření, používá knihu jako motivaci k činnosti a také více než polovina učitelek předčítá kdykoli během dne. Přínos práce s dětskou literaturou vidí učitelky podle kvalitativní části výzkumu zejména v rozvoji slovní zásoby, tréninku paměti a pozornosti, ale také ve formování hodnotového žebříčku dítěte tak, jak to také vidíme u Peterky (2007) a jeho funkcí dětské literatury v kapitole 1. 3 této práce.

Ale ani rodiče pouze nepředčítají – čtvrtina rodičů sice na čtení žádnou aktivitou nenavazuje, ale více než polovina rodičů se s dětmi baví o ději, čtvrtina se ptá se dětí, co se asi bude dít dál, další cvičí, kreslí, povídají si, ptají se a odpovídají na dětské otázky, vyrábí předměty z příběhu, jinde rodič vědomě plete děj a čeká reakci dětí, navštěvují místa z knih, ukazují ilustrace, podněcují dítě k zopakování děje podle obrázků, spojují vyprávěný text se životní zkušeností a hrají pohádky jako divadlo.

Hypotéza č. 6: Učitelé a učitelky mateřských škol používají k rozvíjení čtenářské pregramotnosti metodické materiály v knižní podobě. Dle mého výzkum inspiraci pro výběr knih hledají nejčastěji učitelky na internetu, nechají si poradit od kolegyně nebo od knihovnice a knihkupce. Hypotéza č. 6 se nepotvrdila, protože minimum učitelek čerpá z metodické literatury, např. Portál. V rozhovorech učitelky pochvalovaly kurzy, např. k projektu *Celé Česko čte dětem*, kde se naučily, jak organizovat čtenářské dílny a z jakých portálů čerpat inspiraci. Další učitelky uvedly, že jim samotným nechybí invence. Předpokládala jsem, že třeba starší učitelky budou preferovat knižní podobu metodických materiálů, ale ani toto výzkum rozhodně neprokázal.

Hypotéza č. 7: Učitelé a učitelky mateřských škol preferují při předčítání dětem nové tituly. Ani hypotéza č. 7 nebyla potvrzena, většina učitelek stejně jako rodičů

preferují obojí. Čtou staré i nové tituly, což je vidět i na konkrétních výčtech, do kterých je možné nahlédnout v přílohách. Novým knihám se však většinou učitelky ani rodiče nevyhýbají, naopak. Když pořizují nový titul, zjistí si o něm podrobnosti.

Hypotéza č. 8: Dětem předškolního věku jsou nejčastěji předčítány pohádky. Tato hypotéza se potvrdila, dětem nejčastěji předčítají pohádky dvě třetiny rodičů (55) a také většina učitelek (40).

Hypotéza č. 9: Dětem předškolního věku jsou předčítány knihy půjčené v knihovně. Hypotéza č. 9 se potvrdila, 75 % učitelek knihy pro předčítání půjčuje v knihovně a u rodičů je to více než polovina. Prázová, Homolová, Landová a Richter (2014) také připomínají roli místních i školních knihoven, spolupráce s knihovníky a knihovnicemi se rozšiřuje i do MŠ. Knihovny připravují pro předškoláky uvítací programy. To však nepotvrzují rozhovory s učitelkami, které sice minimálně jednou ročně do knihoven s dětmi chodí, ale programy si vytváří některé samy.

3. Závěr

Cíle práce, popsat, jakým způsobem vybírají knihy pro předškolní děti rodiče a učitelky mateřských škol, jak s knihou pracují, dále identifikovat, jaké faktory ovlivňují výběr knih, se podařilo naplnit. Rodiče dětí předškolního věku dávají přednost starým osvědčeným titulům, stejně tak ale předčítají nové tituly, jejich výběru věnují velkou pozornost, hodnotí zejména obsah, ale lhostejná jim rozhodně není ani ilustrace.

Rodiče věnují předčítání průměrně 22 minut denně. Učitelky předčítají průměrně 14 minut denně, některé mají menší děti, a tak více vypráví. Celkem tak průměrně dítě tráví s dospělým nad knihou při předčítání 36 minut denně. Pouze desetina předškolních pedagogů vybírá pro předčítání knihy podle výsledků literárních soutěží. Učitelky mateřských škol hledají spíš na internetových portálech, např. *Celé Česko čte dětem*, a dají na radu kolegů.

Učitelky mateřských škol cíleně podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí, ať už se jedná o vysokoškolsky nebo středoškolsky vzdělané pedagogy. Většina učitelek stejně jako rodičů čte dětem před spaním. Dvě třetiny ji používají pro namotivování dětí k činnosti a více než polovina učitelek čte kdykoli během dne, například při projevení zájmu dítěte při volné hře, při špatném počasí, kvůli kterému je krácen pobyt venku, když se vrátí dříve z procházky, čekají na oběd apod. Dítě, které se setkává s knihou v předškolním věku, je podle učitelek vedeno k rozvoji slovní zásoby, tréninku paměti, pozornosti a k formování volných vlastností, charakteru.

Rodiče také pouze nepředčítají, čtvrtina sice děti neaktivizuje, ale více než polovina rodičů se s dětmi baví o obsahu, čtvrtina podporuje práci s možností, další cvičí, kreslí, vedou rozhovory, vyrábí, provokují pozornost dítěte a dramatizují.

Ani učitelky mateřských škol s letitou praxí nepoužívají k rozvíjení čtenářské pregramotnosti metodické materiály v knižní podobě. Inspiraci hledají nejčastěji na internetu, o portálech se dověděly na seminářích. Jiné mladší i starší učitelky MŠ mají dostatek vlastní invence.

Učitelky nepreferují při předčítání nové tituly. Čtou staré i nové knihy, často si je vypůjčují v knihovně. Dětem předškolního věku jsou nejčastěji předčítány pohádky a to jak učitelkami, tak také rodiči.

Zbývá zodpovědět si otázku, co vlastně předčítáme dětem předškolního věku ať doma, nebo v mateřské škole. Jsou to tituly nové i staré, jde o prózu i poezii, pohádky i příběhy, beletrii i naučnou literaturu? Důležité je, že ať jsme pedagogové, nebo rodiče, vybíráme pečlivě a předčítáme s láskou a porozuměním. Učitelkám i rodičům záleží na tom, aby čas trávený nad knihou formoval předškolní dítě po stránce kognitivní i citové. Sami rodiče a učitelky projevují vděčnost nad tím, že společné předčítání, prohlížení a vyprávění i činnosti s tím spojené neobohacují pouze děti, ale přispívají také k duševní rovnováze dospělých. To je předpokladem zdravého životního stylu pro všechny účastníky.

Přegramotnosti od sebe nemůžeme oddělit, čtenářská přegramotnost souvisí s přírodovědnou, jak jsem zjistila ve výzkumu, dospělí předčítají o zvířatech a přírodě a též o zdravém životním stylu. Čtenářská gramotnost je součástí mediální gramotnosti, protože kniha je médium, jak jsem uvedla výše, a je jasné, že si předčítáme v dnešním digitalizovaném světě stále více nejen z knih. Neméně souvisí společné hlasité předčítání s předmatematickou gramotností, například když s dětmi hledáme logickou dějovou linku, uvědomujeme si antonyma, snažíme se porozumět záporu a všímáme si strategie hlavního hrdiny. Přegramotnosti souvisí s iniciací pojmotvorného procesu, který je pro osobnost předškolního dítěte klíčový.

4. Seznam odborné literatury:

ALDHOON HAINEROVÁ, Irena a Hana ZADRAŽILOVÁ. *Zdravotní a psychosociální komplikace obezity u dětí a dospívajících*. Endokrinologický ústav. Pediatrie pro praxi [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <<http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2015/03/03.pdf>>.

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-484-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012.

GABAL, Ivan. *Jak čtou české děti?* Stručná zpráva o výsledcích analýzy. [online]. Praha, Analysis & Consulting, 2003 [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf>.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 99.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: SPN, 1987. ISBN 978-80-7367-854-8.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-124-4. s. 115, 393.

GILBERTOVÁ, Katharine, Everett a Helmut KUHN. *Dějiny estetiky*. Praha: SNKLU, 1965.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP (Eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HEJLOVÁ, Helena, OPRAVILOVÁ, Eva, UHLÍŘOVÁ, Jana a Noemi BRAVENÁ. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: PedF UK, 2013.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Rozvíjení čtenářské pregramotnosti a tvorba čtenářské prekompetence u předškolních dětí. In Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (ed. Wildová), Praha: PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-24-62-626-0.

HŮRKOVÁ – NOVOTNÁ, Jiřina a Vítězslava ŠRÁMKOVÁ. *Mluvený projev a přednes*. Praha: SPN, 1984. ISBN 15-01-12/2.

HUTAŘOVÁ, Ivana a Marie HANZOVÁ, M. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0461-9.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha, 1982.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. s. 164. cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole: Učebnice pro 2. a 3. roč. stř. pedagog. škol a pro 1. roč. studia absolventů gymnázia na stř. pedagog. školách*. Praha: SPN, 1982.

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-8630-796-1.

KASLOVÁ, Michaela. *Význam slov ANO a NE v rozvoji dítěte*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Matematika IX, 2014.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.

KONESZOVÁ, Barbora a kolektiv. *Průzkum Slezské univerzity v oblasti předčítání dětem v rodinách v Moravskoslezském kraji*. [online]. Slezská univerzita v Opavě, 2008 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/_documents/celecesko/File/Pruzkum%20Opava%20-%20K.doc>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. [online]. Praha, 2010 [cit. 2016-08-05]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761->

adcc-e4282774ae7a>.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-756-9.

KRABSOVÁ Veronika a Jana WACKOVÁ. *Nácvik čtení SPU*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-086-4.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: Od podzimu do zimy*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7492-270-7.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. In *Pedagogická orientace*, 2014. 24(4), s. 488–509. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <<http://www.journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>>.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika, 2014. ISBN: 978-80-266-0112-8.

LEPILOVÁ, Květuše. Čtenářem se dítě stává ...? K výzkumu tzv. předčtenářství. In Čtenář, 1994. Roč. 46, č. 4, s. 114 - 117.

LOOSEOVÁ, Antje C., PIEKERTO VÁ, Nicole a Gudrun DIENEROVÁ. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-540-7.

MANDYS, Pavel a kol. *2x101 knih pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music & Enterteain, 2007. ISBN: 978-80-239-9284-7.

PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: HOST, 2014.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RAIOVÁ, J., DVOŘÁČKOVÁ, I., POHANKOVÁ, V. *Učíme se mluvit: Malý logopedický sborník*. Žiár nad Sázavou: Informační a metodické centrum, 1994.

RONKOVÁ, Jolana a Veronika LAUFKOVÁ. Deklarace práv na čtenářskou

gramotnost. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, (3) 2016. 85-98.

ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. [cit. 2016-11-22]. ISBN 978-80-87000-33-5. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/.../RVP_PV-2004.pdf>.

SOVOVÁ, Pavla in WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Příklady dobré praxe*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Praha: HOST, 2014. ISBN 978-80-7294 872-7.

SPLAVCOVÁ, Hana, ŠMELOVÁ, Eva, KROPÁČKOVÁ, Jana a Zora SYSLOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. 47 s. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. [online]. Praha: ČŠI, 2013. 137 s. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/73207690-077f-4c2e-87a5-04626f1ec604>>.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Dílno čtení. Výchováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, Eva, HOVJACKÁ, Miroslava, KUBECOVÁ, Markéta a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2. s. 112

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva, ŠMELOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Alena VÁCHOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠÍSTKOVÁ, Jana in WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Příklady dobré praxe*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Celé Česko čte dětem: Zprávy o výzkumu* [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-07-06]. Dostupné z: http://www.celeceskoctedetem.cz/files/615/vyzkum_2011_2012_Doc_Smelova.pdf; kpv.upol.cz/.../Zaverecna-zprava-projektu-Cele-Cesko-cte-detem.pdf.

ŠMELOVÁ, Eva. *Kniha v rodině předškoláka* [online]. 2004 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek3877.html>>

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa aneb Rozumíme si*. Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0, s.28.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 17.

TOMAN, Jaroslav. *Současná česká literatura pro děti a mládež*. Brno: Akademické nakl. CERM, 2000. ISBN 80-7204-170-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*. Praha: HOST, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Praha: HOST, 2010. ISBN 978-80-7294-515-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno. Co čteme a kupujeme*. Praha: HOST, 2010. ISBN 978-80-7491-256-6.

TUHÁČKOVÁ, Naděžda. Jak čteme dětem. In *Kritické listy*. Roč. 2010, č. 38, s. 23-25. ISSN 1214-5823.

TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1985. ISBN 4-72-11/2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

VÁCHOVÁ, Alena, KUKAČKOVÁ, Michaela a Zuzana KUPCOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

WÁGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst*. Metodická příručka. Praha: SPN, 2006. ISBN 80-7235-001-3.

4.1 Časopisy:

Informatorium 3-8

Tvořivá dramatika

Kritické listy a další

4.2 Internetové zdroje:

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. [online]. Praha, 2011 [cit. 2016-05-21]. Dostupné z <<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramotnosti>>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/af0099dc-1653-4f68-b01a-83a38b71d801>>.

Gramotnosti ve vzdělávání. [online]. Praha, 2011 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf>.

PAPOUŠKOVÁ, Eva. *Kosprd a Telecí. Repertoár.* [online]. Plzeň: Divadlo Alfa, 2016 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <<http://www.divadloalfa.cz/index.php/cz/repertoar/item/632-kosprd-a-telecí>>.

Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání (PPPV). [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <<http://pedf.cuni.cz/PEDF-1337.html>>.

Studie mediální gramotnosti populace České republiky [online]. Praha: Institut komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd UK, 2016 [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Beroun: Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Jazyková škola, 2014 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://oaspgsberoun.cz/spgs/wp-content/uploads/sites/3/2016/03/U%C4%8Deb_pl%C3%A1n_16.pdf>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Horšovský Týn: Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, 2015 [cit. 2017-03-31]. Dostupné z: <<http://www.sos-souhtyn.cz/files/svp/pedagogika.pdf>>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Karlovy Vary: Střední odborná škola pedagogická, gymnázium a vyšší odborná škola Karlovy Vary, 2011 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://www.pedgym-kv.cz/data/soubory/SVP_PMP_bez_tabulek.pdf>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Krnov: Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, 2012 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <<http://www.spgs-szs.cz/getattachment/0c1fcd15-d2ea-4c08-8e11-d5258e2cbbad/Skolni-vzdelavaci-program-pro-obor-Predskolni-a-mi.aspx>>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Praha: Střední škola, gymnázium a lyceum, 2014 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <https://www.pedevropska.cz/ss/?id_article=626>.

Učební plán oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online]. Prachovice: Vyšší odborná škola sociální a Střední pedagogická škola, 2014 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <http://www.spgspt.cz/plan_pedagogika.html>.

4.3 Portály:

cz.sheepalive.eu

www.albatros.cz

www.albatros.albert.cz

www.argo.cz/detske

www.baobab-books.net

www.celeskoctedetem.cz

www.ctenar.svkk1.cz

www.ctenarska-gramotnost.cz

www.ctenipomaha.cz
www.databazeknih.cz
www.dobramama.cz
www.dotknisesveta.cz/hmatove_knihy.php
www.ikar.cz/?page_id=134
www.iliteratura.cz
www.kmc.cz
www.knizniklub.cz
www.kosmas.cz/info/o-nas/
www.kritickemysleni.cz
www.matik.cz
www.meandr.cz
www.mf.cz
www.nakladatelstvi-safran.cz
www.ovce.sk
www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz
www.portal.cz
www.rodina.cz
www.rostemesknihou.cz
www.raabe.cz
www.rubico.cz
www.rvp.cz
www.samuelcz.com
www.sechovcova.cz

www.svojtka.cz

www.survio.com

www.tridistri.cz

www.uceni-hra.cz

www.zabavneuceni.cz

5. Seznam příloh:

- 1) Dotazník pro rodiče
- 2) Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol
- 3) Knihy, které rodiče právě předčítají
- 4) Knihy, které předčítali rodiče během posledního roku
- 5) Knihy, které si děti nejvíce oblíbily
- 6) Některé nové tituly, které předčítají rodiče
- 7) Některé nové tituly, které předčítají učitelky mateřských škol
- 8) Knihy, které momentálně předčítají rodiče dětem
- 9) Tři knihy, které předčítali rodiče během posledního roku
- 10) Rodiče jmenují 3 knihy, které si děti nejvíce oblíbily
- 11) Tituly, které učitelky momentálně předčítají
- 12) Žebříček knih, které učitelky předčítaly v MŠ ve šk. roce 2016/17
- 13) Nové tituly podle rodičů
- 14) Nové tituly podle učitelek
- 15) Knihy doporučené učitelkami při hloubkových rozhovorech

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče,

jsem studentkou předškolní pedagogiky

na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

a ve své diplomové práci se zabývám čtenářskou pregramotností.

Byla bych Vám velmi vděčná, pokud byste mohli věnovat 5 minut Vašeho času výzkumu,

který mi pomůže v diplomové práci.

Děkuji za Vaše názory a čas.

Bc. Markéta Kubecová

1) Kolik je Vám let?

a) do 20 let

b) 21 – 25 let

c) 26 – 30 let

d) 31 – 35 let

e) 36 – 40 let

f) 41 – 45 let

g) 46 – 50 let

h) 51+

2) Jste:

muž

žena

3) Jaké je vaše vzdělání?

a) základní

b) jsem vyučen(á)

c) střední odborné s maturitou

d) vyšší odborné

e) vysokoškolské

4) Jaké je vaše povolání?

5) Kolik máte dětí?

6) Kolik let je vašim dítětem/vašemu dítěti?

7) Vaše děti jsou:

a) dívky

b) chlapci

c) obojí

8) Jak často předčítáte svým dětem?

- a) nikdy
- b) občas
- c) asi jednou měsíčně
- d) jednou týdně
- e) ob den
- f) denně

9) Kolik minut denně předčítáte svým dětem?

10) Čemu dáváte přednost, když máte čas trávit ho se svými dětmi?

- a) zapneme si televizi, pustíme DVD nebo film z počítače
- b) pročítáme si knížku, televizi nemáme
- c) pročítáme si knížku
- d) posloucháme audioknihu
- e) jak kdy
- d) jiná možnost:

11) Co všechno čtete dětem? (Můžete vybrat více odpovědí.)

- a) pohádky
- b) básničky
- c) pověsti
- d) příběhy s dětským hrdinou
- e) bajky
- f) jiné: (doplňte, prosím)

12) Co čtete nejčastěji?

- a) pohádky
- b) básničky
- c) pověsti
- d) příběhy s dětským hrdinou
- e) bajky
- f) jiné: (doplňte, prosím)

13) Čemu dáváte při předčítání přednost?

- a) starým osvědčeným titulům - tomu, co jste četli jako děti
- b) novým knihám současných autorů
- c) preferuji obojí

14) Kde kupujete knihy pro děti? (Můžete vybrat více možností.)

- a) na internetu
- b) u svého knihkupce
- c) ve velkém knihkupectví
- d) v antikvariátu
- e) knihy nekupuji, ale půjčuji v knihovně
- jinde: (doplňte, prosím kde)

15) Knihu vybírám podle ukázky textu

a) ano

b) ne

16) Knihu vybírám podle ilustrací

a) ano

b) ne, důležitější je text

c) Jiná možnost:

17) Při výběru dětských knih mne zajímá i formální stránka (typografie, sazba)

a) ano

b) ne

18) Kde hledáte inspiraci, když vybíráte knihy pro děti? (Můžete vybrat více možností.)

a) nechám si poradit od přátel

b) sleduji výsledky literárních soutěží

c) nechám si poradit v knihkupectví

d) jinak: (doplňte, prosím jak)

19) Napište prosím 3 nakladatelství, která preferujete při nákupu literatury pro děti:

20) Kolik jste ochotni zaplatit za dětskou knihu?

- a) do 100 Kč
- b) do 200 Kč
- c) do 300 Kč
- d) do 400 Kč
- e) více

21) Podílí se dítě na výběru knihy?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy
- d) jiná možnost: (doplňte, prosím)

22) Čtete rádi?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná možnost: (doplňte, prosím)

23) Čtete svým dětem rádi?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná možnost: (doplňte, prosím)

24) Když dětem čtete, navazujete na děj knihy ještě nějakou další aktivitou?

(Můžete vybrat více možností.)

- a) ne
- b) děti kreslí, o čem jsme četli
- c) cvičíme na básničky
- d) ptám se dětí, co se v knize stalo apod.
- e) přerušuji předčítání uprostřed a ptám se, co se asi stane dál
- f) jiná možnost: (doplňte, prosím)

25) Kdy během dne dětem čtete?

- a) před spaním
- b) kdykoli
- c) jiná možnost: (doplňte, prosím)

26) Kdo dítěti předčítá kromě vás?

- a) druhý rodič
- b) sourozenec/sourozenci
- c) teta, strýc
- d) prarodiče

27) Půjčujete si knihy pro děti v knihovně?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná možnost: (doplňte, prosím)

28) Kterou knihu momentálně předčítáte?

29) Prosím, jmenujte 3 knihy, které jste dětem předčítali v posledním roce:

30) Prosím, jmenujte 3 knihy, které se Vaším dětem velmi líbily

Příloha č. 2

Dotazník pro učitelky a učitele mateřských škol

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jsem studentkou kombinovaného studia oboru Předškolní pedagogika

na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

a ve své diplomové práci se zabývám čtenářskou pregramotností.

Byla bych Vám velmi vděčná, pokud byste mohli věnovat několik minut

Vašeho času vyplnění dotazníku, který mi pomůže v mé práci.

Děkuji za Vaše názory a Váš čas.

Bc. Markéta Kubecová

1) Kolik je Vám let?

do 20 let

21 – 25 let

26 – 30 let

31 – 35 let

36 – 40 let

41 – 45 let

46 – 50 let

51 a více let

2) Jste absolventkou střední pedagogické školy:

Ne

Ano. Prosím, doplňte, kde:

3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Střední pedagogická škola

Magisterské studium

Bakalářské, uveďte, prosím kde:

4) V jakém věkovém rozpětí jsou děti ve Vaší třídě mateřské školy?

5) Ve Vaší třídě je:

více než polovina dívek

více než polovina chlapců

vyrovnaný poměr chlapců a dívek

6) Jak často předčítáte dětem ve třídě?

nikdy

občas

asi jednou měsíčně

jednou týdně

obden

denně

7) Kolik minut denně předčítáte dětem ve třídě?

8) Čemu dáváte nejčastěji přednost, když chcete dětem zprostředkovat příběh?

zapneme si televizi, pustíme DVD nebo film z počítače

pročítáme knížku

příběh dětem vyprávíme

posloucháme audioknihu

9) Co dětem v mateřské škole předkládáte častěji?

encyklopedie

beletrii

komiksy

poezii

obrázkové knihy

leporela

Jiné:

10) Co všechno čtete dětem? (Můžete vybrat více odpovědí.)

pohádky

básničky

pověsti

příběhy s dětským hrdinou

bajky

Jiné:

11) Co čtete nejčastěji?

pohádky

básničky

pověsti

příběhy s dětským hrdinou

bajky

Jiná možnost:

12) Čemu dáváte při předčítání přednost?

starým osvědčeným titulům - tomu, co jste četli jako děti

novým knihám současných autorů

preferuji obojí

13) Kdo dětem ve Vaší mateřské škole předčítá kromě vás? (Můžete vybrat více možností.)

další učitelky

prarodiče, kteří dochází do naší mateřské školy

rodiče, např. maminky na mateřské dovolené

asistent nebo asistentka

chůva

Jiná možnost:

14) Kde kupujete knihy pro děti do MŠ? (Můžete vybrat více možností.)

objednáváme na internetu

u svého knihkupce

ve velkém knihkupectví

v antikvariátu

knihy nekupuji, ale půjčuji v knihovně

na koupi knih do naší mateřské školy nemám vliv

Kupujeme jinde, doplňte, prosím kde:

15) Knihu pro předčítání vybírám podle ukázky textu

ano

ne

16) Knihu vybírám podle ilustrací

ano

ne, důležitější je text

17) Při výběru dětských knih mne zajímá i formální stránka (typografie, sazba)

ano

ne

18) Kde hledáte inspiraci, když vybíráte knihy pro děti? (Můžete doplnit více možností.)

nechám si poradit od kolegy/kolegyně

sleduji výsledky literárních soutěží

nechám si poradit v knihkupectví

nechám si poradit od paní knihovnice v knihovně

čerpám z metodických internetových portálů

čerpám z metodické literatury: (prosím, doplňte, jaké?)

19) Napište prosím 3 nakladatelství, která preferujete při nákupu literatury pro děti:

20) Kolik jste ochotni zaplatit za dětskou knihu, kterou pořizujete do mateřské školy?

do 100 Kč

do 200 Kč

do 300 Kč

do 400 Kč

více

21) Půjčujete si knihy, které předčítáte, v knihovně?

ano

ne

Jiná možnost:

22) Podílí se děti na výběru knihy, kterou budete v mateřské škole předčítat?

ne

někdy

ano, doplňte, prosím jakým způsobem:

23) Baví Vás samotné číst si ve svém volném čase?

ano

ne

Jiná možnost:

24) Když čtete dětem v mateřské škole, baví vás to?

ano

ne

Jiná možnost:

25) Když dětem čtete, navazujete na děj knihy ještě nějakou další aktivitou?

(Můžete vybrat více možností.)

ne

děti kreslí, o čem jsme četli

vstupujeme společně do děje příběhu, využívám prvky dramatické výchovy

ptám se dětí, co se v knize stalo apod.

přerušuji předčítání a ptám se, co se asi stane dál

používám čtenářské kostky

nechávám děti reagovat na konkrétní slyšené slovo např. zvednutím ruky

nechávám děti vymýšlet rým na slovo z textu

Jiná možnost:

26) Kdy během dne dětem čtete? (Můžete vybrat více možností.)

před spaním

používám četbu jako motivaci k aktivitám

kdykoli

Jiná možnost:

27) Kterou knihu momentálně předčítáte nebo jí motivujete aktivitu?

28) Prosím, jmenujte 3 knihy, které jste dětem předčítali v tomto školním roce:

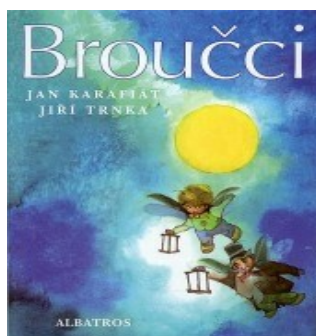
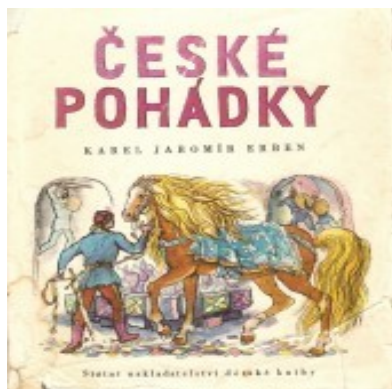
29) Víte o projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Pedagogické fakulty
Univerzity Karlovy Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání?

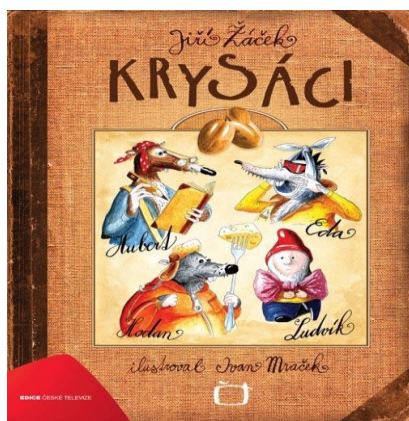
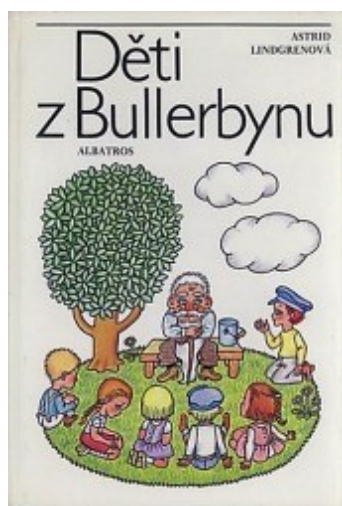
Ano.

Ne.

Příloha č. 3

Knihy, které rodiče právě předčítají

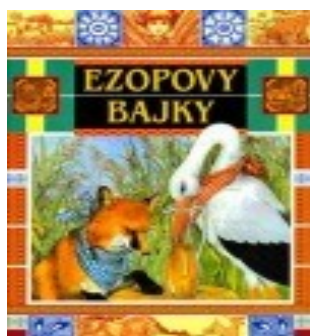
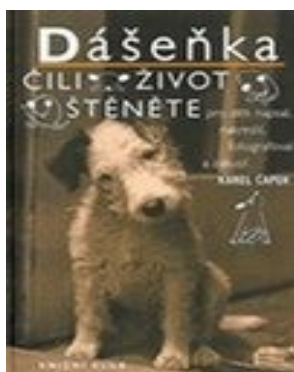




(www.databazeknih.cz)

Příloha č. 4

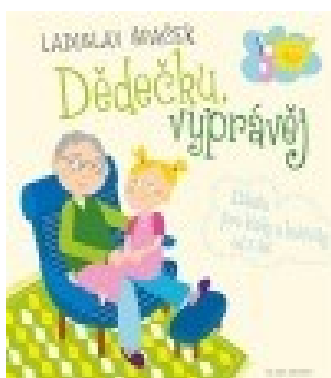
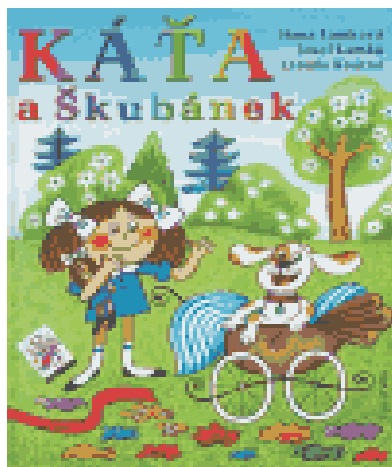
Knihy, které předčítali rodiče během posledního roku



(www.databazeknih.cz)

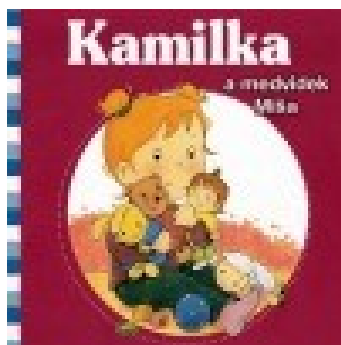
Příloha č. 5

Knihy, které si děti nejvíce oblíbily

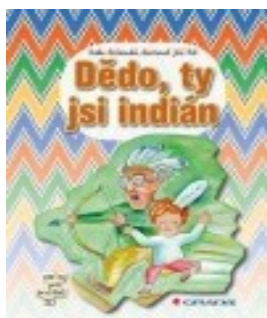
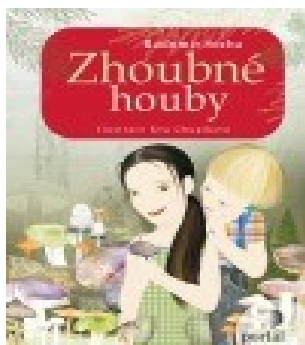


(www.databazeknih.cz)

Příloha č. 6

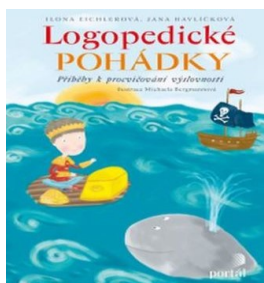
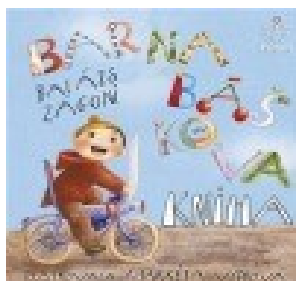


Některé nové tituly, které předčítají rodiče



Příloha č. 7

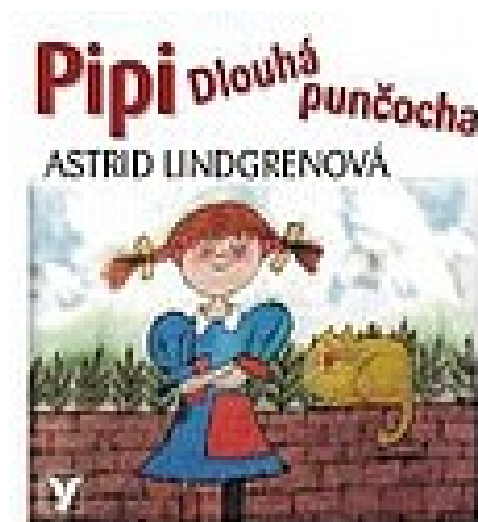
Některé nové tituly, které předčítají učitelky mateřských škol



Příloha č. 8

Knihy, které momentálně předčítají rodiče dětem

3x: Pipi dlouhá punčocha



(www.databazeknih.cz)

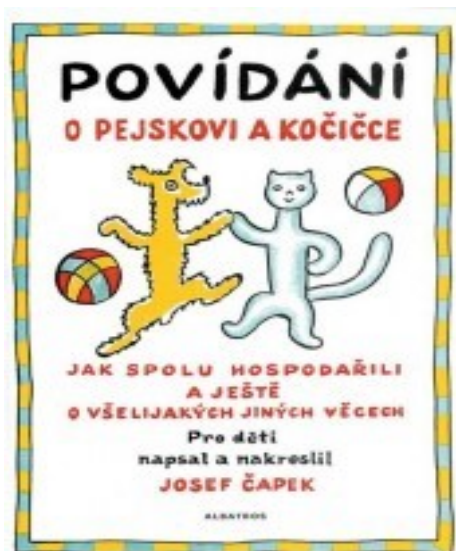
2x: Anička ve městě, Bible, Broučci, Cipísek, České pohádky, Děti z Bullerbynu, Krysáci a Ježibaba na koloběžce.

1x: Alík a jezevec, Bella a Sebastián, Bob a Bobek, Byla jedna koťata, Co se děje pod zemí, Čarodějné pohádky, Čmelák Aninka, Dášeňka – čili život štěněte, Detektiv Zak a záhada potopy, Dinosauři, Divokraj, Dračí rytíři, Finanční pohádky, Harry Potter, Honzíkova cesta, Hotel u zvířátek - kočičí tajemství, Hraničářův učeň, Chatrč v horách, Kamilka a medvídek Míša, Káťa a Škubánek, Letiště, Letopisy Narnie, Lidské tělo, Lichožrouti, Madlenka a brejličky, Mach a Šebestová, Maková panenka a motýl Emanuel, Malý princ, Medovníček, Moje první čtení, Nádherné příběhy čtyřlístku, Nejkrásnější pohádky (Disney), O krtkovi, Olin a lišky, O mašince Tomášovi, Pan kaplan má stále třídu rád, Pohádkový dědeček, Pohádky Boženy Němcové, Pohádky J. Š. Baara, Pohádky K. J. Erbena, Pohádky na dobrou noc, Pohádky o mašinkách, Pohádky pro holky, Pohádky z Větrné Lhoty, Pollyanna, Pražské pověsti, Putování s Matýskem po Šumavě, Příběhy kocoura Mikeše, Staré řecké báje a pověsti, Starověké báje, Stínový drak, Školní detektiv, Robinson Crusoe, Ronja – dcera loupežníka, Tajemství srdce, Teta to plete, Tobáš Lolness, Víla Amálka, Vodníci v Čechách, Z deníku kocoura Modroočka a Záhada hlavolamu.

Příloha č. 9

Tři knihy, které předčítali rodiče během posledního roku

Nejčastěji – 6x uvedeno Povídání o pejskovi a kočičce.



(www.databazeknih.cz)

5 x: O víle Amálce.

4x: Chaloupka na vršku, O krtkovi, Rumcajs.

3x: Krysáci, Nejkrásnější pohádky, Ezopovy bajky.

Děti z Bullerbynu, Dášeňka – čili život štěněte.

Pohádky z pařezové chaloupky, Broučci.

2x: Karkulín ze střechy, Špalíček veršů a pohádek,

Ronja – dcera loupežníka, Doktor Proktor a prdící prášek,

Staré řecké báje a pověsti, Pohádky o princeznách (Disney),

Heidy – děvčátko z hor, Robinson Crusoe,

Nejkrásnější pohádky H. Ch. Andersena, Pohádky na dobrou noc, Medívedk Pú,

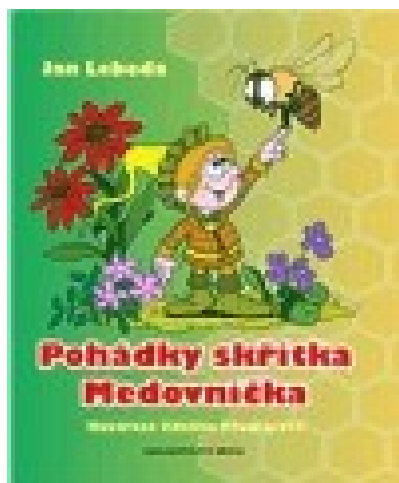
Velká kniha pohádek, Ferda mravenec, Staré pověsti české pro děti,

Káťa a Škubánek, Začarovaná třída, Spejbl a Hurvínek.

Příloha č. 10

Rodiče jmenují 3 knihy, které si děti nejvíce oblíbily

Na prvním místě skončila kniha Pohádky skřítků Medovnička – 5x.



(www.databazeknih.cz)

4x: Káťa a Škubánek, Honzíkova cesta, O krtkovi.

3x: Dědečku, vyprávěj, Děti z Bullerbynu, Čtyřlístek, Harry Potter, Ronja – dcera loupežníka.

2x: Anička na řece, Babička drsňačka, Dášeňka – čili život štěněte, Deník malého poseroutky, Hraničářův učeň, Chaloupka na vršku, Karkulín ze střechy, Kosprd a Telecí, Krysáci, Kvak a Žbluňk jsou kamarádi, Lichožrouti, Martínkova čítanka, Mirka s Jirkou sami doma, O krtkovi, Pipi dlouhá punčocha, Pohádky z pařezové chaloupky, Popoupo, Špalíček veršů a pohádek, Zlobilky a Letopisy Narnie.

1x: Anička a její kamarádky, Atlas hub, Barevný svět zvířat, Bílý tesák, Birlibán, Bratrstvo, Bratři lví srdce, Broučci, Cesty formana Šejtročka, Co se děje pod vodou, Čarodějky z jezdecké školy, České pohádky, Čtyři a půl kamaráda a krokodýl z internetu, Dědo, ty jsi indián, Diogénes v sudu, Divokraj, Dračí rytíři, Emil a Ida, Emil z Lonnebergu, Emilovy skopičiny, Erbenovy pohádky, Exodus, Dobrodružství pidilidí, Dobrodružství veverky Zrzečky, Encyklopedie dinosaurů, Ezopovy bajky, Ferda mravenec, Heidy – děvčátko z hor, Hračky ve škole a jiné příběhy, Hoši od Bobří řeky,

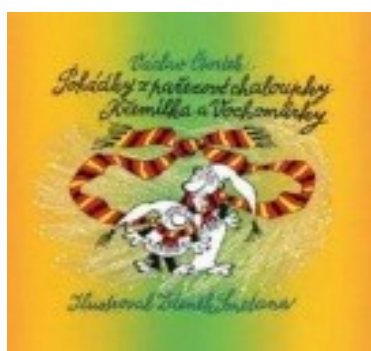
Ježibaba na koloběžce, Kája superfrája, Kamilka a medvídek Míša, Kapitán žralok, Koně, Kohoutek a slepička, Královská cesta, Klasické světové pohádky, Krátké pohádky pro unavené rodiče, Krev na lopuchu, Ledové království, Lentilka pro dědu Edu, Liána smrti, Líza a Pupík v Africe, Ludmila, Václav a Boleslav, Luisa a Lotka, Madlenka a brejličky, Madinka, Mach a Šebestová, Malá dětská encyklopedie, Malá mořská víla Ariel, Malované čtení, Malířské kousky brouka Pytlíka, Malý princ, Mančí a Jonáš, Mauglí – kniha džunglí, Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my, Modré světlo, Modrý potouch, Moje první čtení, Moje první knížka, Moje první úkoly, Dřív než půjdu do školy, Můj medvěd Flóra, Nebe, peklo, ráj, Nejkrásnější české pohádky, Nejkrásnější říkadla, Neymar, Nové dopisy od Felixe, O letadélku káněti, O modrém ptáčku, O neposlušných dětech, O zatoulaném sluníčku, Olafův báječný letní den, Old Surehand, Ostrov pokladů, Pán prstenů, Pes baskervillský, Podpis čtyř, Pohádky o princeznách a kouzelnících, Pohádky Miloše Macourka, Pohádky na dobrou noc, Pohádky pro holky, Pohádky ze statku, Po stopách lva, Poklady pod sněhem, Pollyanna, Povídání o pejkovi a kočičce, Pražské pověsti, Princezny, Příběhy kmotry lišky, Příběhy kocoura Mikeše, Příběhy o malém medvídkovi, Příběhy komisaře Vrtápky, Příběhy včelích medvídků, Pušící, Robinson Crusoe, Rumcajs, Rybáři a hastrmani, Říkadla, Slabikář včelky Máji, Skutečný příběh Cílka a Lídy, Staré pověsti české pro děti, Star Wars, Starověké báje, Strakaté ouško, Špión, který zachránil svět (Auta), Tajná zahrada, Tarbíci a marabu, Tati, ty snad umíš čarovat, Tatínek není k zahození, Tobiáš Lolness, Tomáš a jeho přátelé, Varvara, Velký objev Hugo Sabreta, Vodníci v Čechách, Winx club, Z domu a zahrady, Záhada hlavolamu, Záhada hromové hory, Záhada školní půdy, Záhadný host, Zachráněná sovička, Zhoubné houby, Zuzanka, Zuzanka na prázdninách, Žabákova dobrodružství.

Příloha č. 11

Tituly, které učitelky momentálně předčítají

6x Učitelky právě předčítají o Křemílkovi a Vochomůrkovi:

3x Křemílek a Vochomůrka, 2x Pohádky z pařezové chaloupky a 1x Pohádky z mechu a kapradí.



(www.databazeknih.cz)

2x: Krteček, Chumelení, Modrý Pot'ouch, Birlibán, Příběhy včelích medvídků.

1x: Babiččiny kouzelné pohádky, Babičko, povídej pohádku, Bajky o zvířátkách, Broučci, Byla jednou koťata, České pohádky B. Němcové, Další dobrodružství pavoučka Čendy, Děti z Bullerbynu, Dobrodružství veverky Zrzečky, Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě, Dědečku, vyprávěj, Dva ve Fraku, Ferda mravenec, Chaloupka na vršku, Kam kosmonauti chodí na záchod, Kát'a Škubánek, Když princezna slaví narozeniny, Kocourek se vrací, Kouzelná baterka, Krátké pohádky pro unavené rodiče, Krkonošská pohádka, Ladovy veselé učebnice – Savci, Malá čarodějnice, Mikeš, Minimax a mravenec, Můj medvěd Flóra, Nejkrásnější české pohádky, Neplač, muchomůrko, O Koblížkovi, Pohádky do hajan, Pohádky skřítky Medovníčka, Pověsti, Příběhy šneka Palmáce, Příběhy včelích medvídků, Příhody maxipsa Fíka, Sněhová královna, Staré pověsti české, Špalíček veršů a pohádek, Tappi a první sníh, Včelí Medvídci, Z deníku kocoura Modroočka, Zahrada od Jiřího Trnky, Ze života sněhuláků, Zimní příběhy.

Příloha č. 12

Žebříček knih, které učitelky předčítaly v MŠ ve školním roce 2016/17

8x: Učitelky nejčastěji předčítaly o Křemílkovi a Vochomůrkovi – a to sice:

4x Pohádky z pařezové chaloupky, 2 x Pohádky z mechu a kapradí

a 2x Křemílek a Vochomůrka

5x: Povídání o pejskovi a kočičce, Z deníku kocoura Modroočka,



(www.databazeknih.cz)

4x: Dědečku, vyprávěj, Chaloupka na vršku, Pohádky skřítků Medovnička,

3x: Birlibán, Draka je lepší pozdravit, Dobrodružství pavouka Čendy, Pohádkový dědeček, Pohádky o zvířátkách, Štuclinka a Zachumlánek, Víla Amálka

2x: Byla jednou koťata, Co by se stalo, kdyby..., Čertovská pohádka, České pohádky, Dědečkovy pohádky, Dobrodružství Veverky Zrzečky, Káťa a Škubánek, Martínkova čítanka, Neplač, muchomůrko, O letadélku Káněti, Pohádky Boženy Němcové, Pohádky do postýlky, Pohádky před spaním, Příběhy se zvířátky, Příběhy včelích medvídků, Špalíček veršů a pohádek, U všech čertů, Zámečné keře.

1x: Alenčina čítanka, Andílkovo putování, Baba Jaga kostlivá noha, Bajky, Barnabášková kniha, Broučci, Brouk pytlík, Cipísek, Co vyprávěla Dlouhá chvíle, Čekání na Vánoce, Český špalíček pohádek, Čuň, Zulu a Ferda, Dědečku ještě vyprávěj, Devatero pohádek, Duhové pohádky, Dvakrát sedm pohádek, F jako Fík, Ferda Mravenec, Grufallo, Haló, Jácíčku, Honzíkova cesta, Husa Líza, Husa Líza

a vánoční hvězda, Chumelení, Já, Baryk, Jak zvířata spí..., Ježeček jde do světa, Kdo chce koťátko, Kamarádi v kožíšku, Kamil neumí lítat, Klasické pohádky, Kočičí král, Kosí bratři, Kosprd a Telecí, Kouzelná baterka, Krtek, Kvak a Žbluňk jsou kamarádi, Ladovy veselé učebnice – Savci, Lentilka pro dědu Edu, Logopedické pohádky, Lichožrouti, Lumpíček a Rošťnada, Malý pražský chodec, Mikeš, Myši patří do nebe, Modrý Poťouch, Můj medvěd Flóra, Nejkrásnější české pohádky, Neználek, Nové dobrodružství pavoučka Čendy, Nový domek pro myšku, Paleček, Pavouček Provazníček, Pět minut před večeří, Plaváček, Pohádková babička, Pohádkový herbář, Pohádky do školky pro kluky a pro holky, Pohádky Miloš Macourek, Pohádky z lesa, Příběhy od pavoučího kamene, Příběhy vánočního zvonku, Ptáček a lev, O chlapci, který spadl z nebe, O jabloňce, O klíči, O Klukovi z plakátu, O líné babičce, Ovečka Kudrdlinka, Rostlinopis, Rumcajs, Sedmero pohádek, Slon a mravenec, Školní strašidlo, Špalíček pohádek, Tatínek není k zahození, Telátko popleta, Terežka a kaštanový skřítek, To nejlepší z večerníčků, Vánoční příběhy, Velké dobrodružství Pepíka Střechy, Zlobilky.

Příloha č. 13

Nové tituly podle rodičů

Anička a její kamarádky (2004), Anička na řece (2016), Babička drsňačka (2012), Barevný svět zvířat (2008), Bratrstvo (2012), Bratři lví srdce (2001), Co se děje pod vodou (2014), Čarodějky z jezdecké školy (2014), Čtyři a půl kamaráda a krokodýl z internetu (2008), Dědečku, vyprávěj (2012), Deník malého poseroutky (2009), Dědo, ty jsi indián (2013), Divokraj (2004), Doktor Proktor a prdící prášek (2012), Dračí rytíři (2016), Emil a Ida (2006), Emilovy skopičiny (2008), Exodus - dobrodružství pidilidí (2013), Encyklopedie dinosaurů (2010), Harry Potter (2008), Hračky ve škole a jiné příběhy (2009), Chaloupka na vršku (2009), Ježibaba na koloběžce (2015), Kája super frája (2016), Kamilka a medvídek Míša (2012), Kapitán žralok (2008), Klasické světové pohádky, Koně (2005), Kosprd a Telecí (2013), Královská cesta (2016), Krysáci (2010), Krátké pohádky pro unavené rodiče (2007), Krev na lopuchu (2008), Ledové království (2013), Lentilka pro dědu Edu (2006), Lichožrouti (2008), Líza a Pupík v Africe (2012), Madlenka a brejličky (2014), Madyňka (2004), Malá dětská encyklopedie (2012), Malované čtení (2010), Mančí a Jonáš (2013), Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my (2010), Modrý poťouch (2010), Moje první čtení (2008), Moje první úkoly (2008), Nebe, peklo, ráj (2001), Nejkrásnější české pohádky (2012), Nejkrásnější říkadla (2012), Neymar (2015), Nové dopisy od Felixe (2004), O modrém světle (2014), O zatoulaném sluníčku (2014), Olafův báječný letní den (2015), Podpis čtyř (2007), Pohádky pro holky (2012), Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče (2014), Pohádky ze statku (2013), Příběhy o malém medvídkovi (2011), Příběhy komisaře Vrťapky (2007), Pušící (2013), Slabikář včelky Máji (2009), Skutečný příběh Cílka a Lídy (2007), Staré pověsti české pro děti (2016), Zajíček Strakaté ouško (2009), Špión, který zachránil svět (2011), Tajná zahrada (2009), Tarbíci a marabu (2012), Tati, ty snad umíš čarovat (2007), Tatínek není k zahzení (2004), Tobiáš Lolness (2009), Tomáš a jeho přátelé (2009), Ludmila, Václav a Boleslav (2013), Varvara (2015), Velký objev Hugo Sabreta (2008), Vodníci v Čechách (2013), Winx club (2012), Z domu a zahrady (2011), Začarovaná třída (2002), Detektiv Zack a záhada u Hromové hory (2013), Záhada školní půdy (2015), Zachráněná sovička (2015), Zhoubné houby (2012), Zlobilky (2009), Zuzanka (2006), Zuzanka na prázdninách (2005), Žabákova dobrodružství (2012).

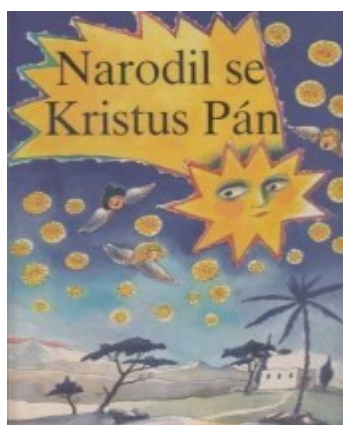
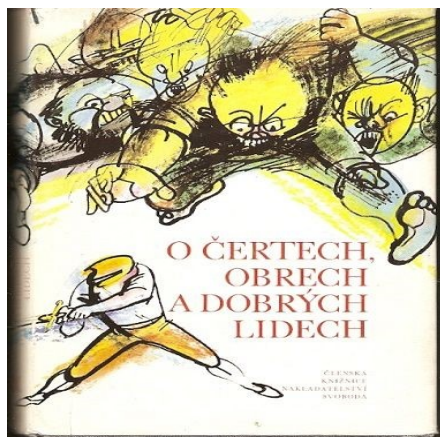
Příloha č. 14

Nové tituly podle učitelek

Andílkovo vánoční putování (2016), Baba Jaga kostlivá noha (2011), Bajky (2012), Barnabášková kniha (2013), Co vyprávěla Dlouhá chvíle (2005), Čekání na Vánoce (2008), Čertovská pohádka (2010), Český špalíček pohádek (2006), Čuňa, Zulu a Ferda (2016), Dědečku, ještě vyprávěj (2014), Dědečku, vyprávěj (2012), Dobrodružství pavouka Čendy (2011), Draka je lepší pozdravit (2009), F jako Fík (2012), Grufallo (2014), Husa Líza (2012), Husa Líza a vánoční hvězda (2013), Chaloupka na vršku (2009), Chumelení (2011), Jak zvířata spí... (2014), Kamarádi v kožišku (2013), Kamil neumí lítat (2011), Klasické pohádky (2016), Kočičí král (2009), Kosprd a Telecí (2013), Kouzelná baterka (2004), Lentilka pro dědu Edu (2006), Logopedické pohádky (2016), Lichožrouti (2008), Lumpíček a Rošťnada (2011), Malý pražský chodec (2013), Myši patří do nebe (2006), Modrý Poťouch (2010), Nejkrásnější české pohádky (2012), Nový domek pro myšku (2012), Plaváček (2004), Pohádkový herbář (2000), Pohádky do postýlky (2002), Pohádky do školky pro kluky a pro holky (2013), Pohádky před spaním (2007), Pohádky o zvířátkách (2008), Pohádky skřítko Medovníčka (2010), Pohádky z lesa (2016), Příběhy vánočního zvonku (2012), Ptáček a lev (2015), O chlapci, který spadl z nebe (2012), O klíči (2007), O klukovi z plakátu (2004), O líné babičce (2011), Ovečka Kudrdlinka (2015), Rostlinopis (2012), Sedmero pohádek (2011), Slon a mravenec (2007), Školní strašidlo (2009), Tatínek není k zahazení (2004), Telátko popleta (2014), Terežka a kaštanový skřítek (2009), To nejlepší z večerníčků (2005), U všech čertů (2010), Vánoční příběhy (2005), Velké dobrodružství Pepíka Střechy (2012), Zákeřné keře (2010) a Zlobilky (2009), 2. dobrodružství pavouka Čendy (2014).

Příloha č. 15

Knihy doporučené učitelkami při hloubkových rozhovorech



(www.databazeknih.cz)